



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional das Beiras – Viseu

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

***DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS NA PROMOÇÃO DE UMA
ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO***

Mestrando: Paulo Jorge dos Santos Pereira de Moura

Orientadora: Professora Doutora Célia dos Prazeres Ribeiro

Coorientador: Mestre João Salgueiro

Viseu, março de 2014

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional das Beiras – Viseu

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

***DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS NA PROMOÇÃO DE UMA
ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Professora Doutora Célia dos Prazeres Ribeiro e coorientação do Mestre João Salgueiro

Viseu, março de 2014

*À Anabela, paciente companheira
da minha jornada.*

Agradecimentos

As minhas primeiras palavras de profundo agradecimento vão para a orientadora Professora Doutora Célia Ribeiro e para o coorientador Mestre João Salgueiro, pelas suas análises claras e construtivas que dispensaram às minhas considerações.

Aos professores da parte curricular do mestrado, por contribuírem para a abertura das minhas perspetivas, convocando-me para novos olhares sobre o mundo da educação, o meu reconhecimento.

Uma palavra de apreço à Dr.^a Rosa Martins pela sua solicitude aos pedidos de esclarecimento solicitados.

A todos os colegas que gentilmente concederam entrevistas, contribuindo com o seu conhecimento e experiência para a realização deste trabalho.

Por fim, uma palavra de agradecimento à minha família e amigos que, com o seu apoio, tolerância e resignação, contribuíram para a concretização deste projeto.

A todos vós o meu bem-haja.

Resumo

No presente estudo, é analisada a problemática da escola inclusiva na dimensão da sua promoção pela aplicação das políticas públicas em contexto escolar. Neste âmbito, partindo de questões como, a escola: que tipo de organização, o que é a escola inclusiva, qual o papel da direção na promoção de uma escola inclusiva e que relação existe entre a direção e o setor da Educação Especial. As mesmas serviram de eixos orientadores para um estudo investigativo da ação inclusiva de um agrupamento de escolas do distrito de Lisboa, estudo este alicerçado num quadro teórico que delimitou o objeto de análise. Questionámos a pertinência da aplicação das políticas públicas no contexto escolar na promoção da escola inclusiva. Como instrumentos de recolha de dados utilizámos entrevistas, tendo submetido os dados obtidos a uma análise de conteúdo do tipo qualitativo.

No caso estudado, os dados recolhidos sugerem que este agrupamento desenvolve a sua ação dentro de um contexto de inclusão seguindo o preceituado legislativo, melhorando assim a qualidade das respostas educativas a um contexto social cada vez mais exigente e heterógeno e promovendo um processo de ensino e aprendizagem inclusivo. Notam-se, no entanto, algumas falhas de carácter organizacional e orientador nessa ação. Sugerem ainda o trabalho desenvolvido em conjunto entre a equipa de Educação Especial, os restantes docentes do agrupamento e os técnicos especializados, fruto das parcerias estabelecidas com entidades externas. Por último, conclui-se que a tutela legisla em prol de uma escola inclusiva mas revela-se, ao mesmo tempo, como o principal obstáculo à sua implementação.

Apontam-se, por isso, como estratégias a atualização do projeto educativo do agrupamento para orientar o envolvimento de toda a comunidade educativa e, em particular, da comunidade docente no compromisso de construção de uma escola inclusiva. Noutro nível, recomenda-se uma ação menos castradora por parte da tutela, no sentido de criar melhores condições que permitam a efetivação de um contexto inclusivo na escola pública portuguesa.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais, escola, inclusão, políticas, gestão, liderança, autonomia, práticas.

Abstract

In this study, the inclusive school issue is analysed in a perspective of its promotion, through the application of public politics in the school context. In this regard, we start with questions such as, the school: what type of organization, what is inclusive school, what is the school board's role in the promotion of an inclusive school and what kind of relationship there is between the school board and the Special Needs sector. These questions were the guidelines for a research study on the inclusive action in a school cluster in Lisbon district, having as foundation a theoretical design that defined the analysed object. We questioned the relevance of the application of public politics in the school context in the support of inclusive school. Interviews were used for data collection, and data management was performed using qualitative analysis.

In this case-study, collected data suggest that this school cluster develops its action within an inclusion approach, following the set legislation and therefore improving the quality of the educational responses applied to a social setting that is increasingly demanding and heterogeneous and promoting an inclusive education and learning process. There are however some flaws in this process, in terms of organization and orientation. The data also that show the work developed between the Special Needs team, the other teachers and the specialized technicians, which arises from the established partnerships with external entities. Lastly, it is concluded that the Government legislates in favour of an inclusive school, but, at the same time, it is the main obstacle to its implementation.

For that reason, the recommended strategies consist on updating the educational plan on the school cluster, so that it leads to the participation of all the educational community, and, mainly, the teaching community commitment to create an inclusive school. Furthermore, a less castrating action of the Ministry of Education is recommended, in order to create better circumstances that allow the effectiveness of an inclusive context in the Portuguese public school.

Key words: Special needs education, school, inclusion, policies, management, leadership, autonomy, practices.

ÍNDICE

Introdução.....	19
Parte I – Enquadramento Teórico.....	23
Capítulo I – A Escola como Organização.....	25
1- A Escola: uma Organização.....	27
2- Autonomia, Administração e Gestão da Escola.....	33
3- O Papel das Lideranças: Imagens Organizacionais.....	38
4- Modelos da Escola Portuguesa.....	46
Capítulo II – A Escola Inclusiva.....	57
1- A Escola Inclusiva: O que é?.....	59
2- Da Exclusão à Inclusão.....	65
3- Educação Inclusiva em Portugal.....	71
Parte II – Investigação Empírica.....	79
Capítulo III – Opções Metodológicas.....	81
1- Questões e Objetivos da Investigação.....	83
2- Tipo de Investigação.....	85
3- População e Amostra.....	87
3.1- Caraterização da Amostra.....	88
4- Instrumento de Recolha de Dados.....	89
5- Procedimentos.....	91
Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos resultados.....	95
1- Apresentação e Análise dos Resultados.....	97
2- Discussão dos Resultados.....	107

3- Conclusões e Recomendações.....	127
------------------------------------	-----

Bibliografia.....	137
--------------------------	------------

Anexos.....	147
--------------------	------------

Anexo 1 - Guiões das Entrevistas.....	149
---------------------------------------	-----

Anexo 2 - Transcrição das Entrevistas.....	161
--	-----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caraterização da Amostra.....	89
Quadro 2 – Categorias, Subcategorias e Questões da Entrevista.....	91
Quadro 3 – Identificação dos Sujeitos Entrevistados.....	98
Quadro 4 – Escola Inclusiva.....	98
Quadro 5 – Referenciação dos Alunos com NEE e Intervenção.....	99
Quadro 6 – Políticas Educativas (1).....	101
Quadro 7 – Políticas Educativas (2).....	103
Quadro 8 – Políticas Educativas (3).....	106

Abreviaturas

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

APPC - Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral

APPDA - Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

Artº - Artigo

CEF - Cursos de Educação e Formação

CERCI - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados
CRI – Centro de Recursos Integrados
DGEB - Direção Geral do Ensino Básico
DGES - Direção Geral do Ensino Secundário
DGESTE - Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
EAHCA - Education of all Handicapped Children Act
ECAE - Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos
EEE - Equipas de Educação Especial
IDEA - Individuals with Disabilities Education Act
IAACF - Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira
MEC - Ministério da Educação e Ciência
NEE - Necessidades Educativas Especiais
ONU - Organização das Nações Unidas
PE - Programa Educativo
PE - Projeto Educativo
PEI - Plano Educativo Individualizado
PIB - Produto Interno Bruto
REE - Regime Educativo Especial
SADA - Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UEE - Unidade de Ensino Estruturado
UOE - Unidade de Orientação Educativa

Introdução

A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo que toca à investigação social, o processo é comparável. Importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é,...um método de trabalho.

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 13).

O trabalho de investigação presentemente apresentado tem como objetivo geral saber em que medida a aplicação das políticas públicas, no contexto escolar, promove a escola inclusiva. Este objetivo deu origem a questões que consideramos revestirem-se de uma importância efetiva na compreensão da problemática e desencadeou em nós a inquietude da descoberta. Assim, questões como, a Escola: que tipo de organização, o que é a Escola Inclusiva, qual o papel da direção na promoção de uma Escola Inclusiva, que relação existe entre a direção e o setor da Educação Especial, converteram-se na finalidade última do nosso estudo. Para levar este estudo a bom porto, será necessário, numa primeira parte, estabelecer um contexto teórico de referência que permita uma leitura fundamentada da realidade e, assim, ir ao encontro das premissas do nosso estudo. Desta forma, no primeiro capítulo, serão ventilados vários temas que acreditamos serem de interesse relevante para o entendimento da controvérsia estudada. O primeiro tema foca a escola encarada como organização. Assim, foram convocados diversos autores com reputada competência nesta área, tais como, Costa (1996), Lima (2006), Formosinho (1986), Reed e Hughes (1992), Greenfield (1990) e Blau e Scott (1979), só para citar alguns e, assim, perceber que a escola é uma organização que “precisa de ser pensada...como algo que as pessoas fazem e não como uma unidade estática” (Ferguson, 1994, citado por Lima, 2006, p. 20).

O segundo tema tem o seu enfoque nas questões da autonomia, administração e gestão da escola, tentando assim compreender de que modo está organizado o nosso sistema educativo. Aqui percebemos que “o Estado é todo-poderoso, porque se assume que é o educador que orienta diretamente a educação que se faz nas escolas, contrariando flagrantemente a Constituição; as reformas são legítimas porque são iluminadas por este estado onisciente que tudo sabe e tudo prevê, a partir do topo, procurando uma legitimação que não consegue alcançar através de outro modelo de

ação governativa; por outro lado, o que verdadeiramente acontece nas escolas, passou a ser responsabilidade das escolas, agora já (decretadas) autónomas” (Azevedo, 2011, p. 94). Desta forma, “uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais autónoma)...envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis” e, assim, “se torna possível uma educação comprometida com a autonomia do ser dos educandos” (Paulo Freire, n.d. citado por Barroso, 2005, p.116).

O terceiro tema fala do papel das lideranças, socorrendo-nos de imagens organizacionais para a sua explanação. Embora muitas vezes se olhe para a escola como uma empresa e se tente compreender o seu funcionamento como tal, consideramos que as escolas são “instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores)” (Nóvoa, 1992, p. 16). No entanto, deve ser encarada como um sistema aberto, e não como algo fechado constituído apenas por professores e alunos.

No quarto tema, traçamos um périplo pelos modelos da Escola Portuguesa, ao longo do século XX, onde é feita uma separação em dois períodos temporais, caracterizadores dessa evolução: anterior a 1974 e posterior a 1974 até aos nossos dias. Neste périplo, é feita uma análise da legislação que tutelou (e tutela) a educação no nosso país. Assim, é traçado um percurso onde, “o Governo pretende promover...normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

No segundo capítulo, são abordados os aspetos que mais especificamente vão ao encontro do presente estudo. Por conseguinte, o primeiro tema prende-se com a compreensão da escola inclusiva e o seu enquadramento na sociedade atual. “A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). A sociedade atual é compreendida como sendo cultural, económica e socialmente multifacetada e complexa, sendo constituída por indivíduos diferentes e únicos. À escola é exigida uma resposta abrangente e específica para cada um. Como é referido no estudo “a escola inclusiva tem de estar organizada para acolher todos e garantir o sucesso de todos, sem excluir ninguém e sem deixar nenhum aluno para trás” (Baptista, 2011, p.77).

No segundo tema, é abordada a evolução da escola inclusiva, desde o paradigma da exclusão até ao paradigma da inclusão. Como é narrado no estudo, após um longo período de segregação, é com marcos importantes como a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança em 1924, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, em que a escola deixou de ser só para as classes sociais privilegiadas e passou a ser para todos sem exceção, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, sobre Necessidades Educativas Especiais, que por fim são incluídas também as pessoas com deficiências mentais e motoras. Atualmente, estamos, assim, em pleno paradigma de inclusão.

No terceiro e último tema deste capítulo, é exposta a evolução da educação inclusiva em Portugal. Aqui, são referidos os passos dados pelo Estado, conjuntamente com instituições estatais e privadas, na consecução de uma educação inclusiva. Nos anos 70 do século passado, o Ministério da Educação publica legislação que preconiza a educação e integração da criança com deficiência através da Lei nº 44/73, de 12 de fevereiro (criação das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário – DGEB e DGES) e da Lei nº 55/73, de 12 de março (criação da Divisão do Ensino Especial - DEE), em meados da década de 80, mais propriamente em 1986, é dado mais um passo no sentido da inclusão surgindo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro). O grande marco dos anos 90 foi o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Mais recentemente surge, em 2008, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro que pretende tornar a escola efetivamente para todos.

Numa segunda parte, após o enquadramento teórico, desenrola-se a investigação empírica. Ao longo de dois capítulos, descrevemos o estudo efetuado, através das opções metodológicas, apresentação, análise e discussão dos resultados e por fim das conclusões e recomendações. “Tratar-se-á de um discurso científico porque será produzido a partir de pressupostos teóricos predefinidos, codificados em estruturas concetuais de enquadramento e de acordo com normas e procedimentos empíricos reconhecidos pela comunidade científica no seio da qual a investigação se desenvolve” (Afonso, 2005, p. 48).

Desta forma, pretendemos, ainda que de forma modesta, contribuir para o debate que se vem fazendo em torno da escola inclusiva desenvolvendo este estudo que reúne, para além da curiosidade científica do investigador, a crença relativamente à utilidade que, eventualmente poderá ter, para os atores envolvidos, um maior conhecimento e aprofundamento desta temática.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1- A Escola: uma Organização

A organização precisa de ser pensada mais como um verbo do que como um substantivo, como algo que as pessoas fazem e não como uma unidade estática.

Ferguson (1994), citado por Lima (2006, p. 20).

A escola é uma organização que, para ser compreendida, terá que se ponderar a sua história e, em paralelo, convocar um contexto teórico de referência que permita uma leitura fundamentada da realidade e, assim, ir ao encontro de uma das questões do nosso estudo: a escola: que tipo de organização? De acordo com Costa (1996), “não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola” (pp. 7-8). Assim, os estabelecimentos de ensino como espaços privilegiados de investimentos dos reformadores e dos decisores estudiosos da educação responsáveis pela edificação dos enquadramentos legisladores da renovação pedagógica e de requalificação das práticas educativas, constrangidos às coações e às expectativas da sociedade civil em geral e dos seus utilizadores mais diretos em particular, converteram-se num dos objetos de estudo mais desejados pela investigação educacional.

A organização educativa pode dissentir-se em duas partes embora complementares: a educação formal, provida e administrada pelo Estado focalizada na racionalidade, nos objetivos de eficiência e nas técnicas de gestão do capitalismo. A escola moderna constitui-se através de processos de racionalização, de divisão do trabalho, de controlo, de fragmentação e especialização, em parte comuns à generalidade das organizações complexas modernas (Lima, 2006).

Para se compreender a escola como organização educativa tem que se ter em ponderação a sua história.

A Escola começa a ser vista como uma “organização” com densidade “social” (com relações sociais entre os diversos elementos: professores, alunos, funcionários, pais,...)

“A organização é uma outra palavra para significar as pessoas que vivem num contexto com outras pessoas” (Greenfield, 1990, p. 120).

O conceito de organização evoluiu desde os anos 60, podendo ser dividido em três fases.

Numa primeira fase, que tem início nos finais dos anos 60, o conceito de organização é posto em causa e passa-se de uma perspetiva em que o enfoque era posto na adaptabilidade da organização ao ambiente externo (influências externas) para uma outra perspetiva que põe a tónica da organização na relação interna de poder entre os seus elementos. Numa segunda fase, em finais dos anos 70, dá-se uma separação concetual entre organização e ambiente externo. Por fim, a partir de finais dos anos 80, o conceito de organização passa a ser caracterizado pela diversidade, pluralismo, incerteza e fragmentação da análise organizacional (Reed & Hughes, 1992).

Assim, para se conseguir fazer um estudo das organizações torna-se necessário “juntar bocados, fragmentos, partículas de teoria de organização e de dados empíricos de origens muito diversas” (Marsh & Simon, 1979). Essas origens podem ser, por exemplo, o saber dos práticos (dirigentes e administradores), a gestão, a psicossociologia, a sociologia, as ciências políticas e a economia.

De um modo geral pode-se dizer que a escola sempre esteve presente (com maior ou menor visibilidade) na diversidade de estudos realizados no âmbito das ciências da educação, fossem eles sobre o currículo, os professores, os alunos ou sobre o sistema educativo em geral e suas relações com outros sistemas sociais. Contudo, nestes estudos, a escola não constituía um objeto de investigação, em si mesma. Ela era vista, quando muito, como um lugar de aplicação ou reprodução, relativamente neutro, de determinantes macropolíticas, económicas ou sociais, ou então, como um contexto físico e administrativo de microinterações que decorriam na sala de aula, ou nas relações bipolares professor- aluno ou alunos entre si.

Aquilo que faz a especificidade atual dos “estudos sobre a escola” é, portanto, o facto de ela ser individualmente considerada como um objeto social, com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integram, nem a serem vistos como simples resultado de um somatório de ações individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas.

Contudo, como adverte Canário (1996), não basta o reconhecimento social da escola para que ela se torne num objeto científico. Como diz este autor, inspirando-se

em Popper (1989), só por uma espécie de “realismo ingénuo” (p.126) se pode imaginar existir uma adequação, ou uma correspondência direta entre o mundo da realidade objetiva e o mundo dos objetos teóricos e conceituais, criados a partir da percepção, mas dela se autonomizando.

Assim, para se compreender a escola como organização, terá que se criar uma linguagem metafórica que deverá ser o rédito de construções teóricas mais ou menos elaboradas. Desta forma estas teorias poderão ser consideradas como arenas de metáforas organizacionais em contenda, consentindo interpretações múltiplas e rejeitando uma conspeção linear das correntes de análise organizacional, como se cada nova abordagem ou metáfora proposta ultrapassasse as limitações das anteriores. Através das metáforas é possível criar, como diz Lima (2006), “verdades parciais” (p. 23). Como referem Oswik e Grant (1996), citados por Lima (2006), existem vários tipos de metáforas tais como as “superficiais” que não têm desígnios de investigação, as “intermediárias” que são metáforas analíticas e que, por conseguinte, têm como objetivo a exegese. Pelo meio, ainda, existem as metáforas “significativas” ou as “metáforas-em-uso”. Estas estão relacionadas com a representação de organizações empiricamente construídas que serão particularmente úteis para um contexto de investigação. Assim é lícito admitir que poderão existir diversas proveniências e diferentes métodos de estruturação: conceções organizacionais originadas no plano da ação (o que fazer); conceções organizacionais, alicerçadas no plano das orientações para a ação (como fazer), dando origem, por exemplo, ao projeto educativo e ao regulamento interno da escola; conceções organizacionais da escola que advêm de metáforas de carácter normativo/pragmático, dando rumo ou preceituando reformas organizacionais ou sistemas de gestão. Por fim, conceções organizacionais de carácter analítico apoiadas em paradigmas sociológicos, teorias ou imagens. Em Portugal, no início do século XXI, tem havido alguns trabalhos neste campo de ação, como sejam os de Canavarro (2000), que tem desenvolvido apresentações organizadas em volta de paradigmas e abordagens; Bilhim (2001), que desenvolve os seus estudos a partir de estruturas analíticas e Gomes (2000), que prefere adotar a metáfora da cultura organizacional para explanar as suas considerações.

A escola como instituição vai buscar uma grande parte da sua força exatamente ao seu carácter organizacional e aos seus processos organizativos reunindo professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída e que tem metas a atingir através de processos e tecnologias, tais como hierarquias e poderes, formas de

comunicação, etc. É vulgar encontrar na literatura organizacional e sociológica a palavra organização relacionada a um epíteto, ou a um atributivo que a define como conceito: organização social, organização formal, organização informal, organização complexa, são unicamente e só alguns exemplos. Blau e Scott (1979), citados por Lima (1998), incrementaram o conceito de “organização formal” por antagonismo a um conceito mais lato de “organização social”. A este respeito afirmaram: “contrastando com a organização social, que aparece sempre que seres humanos vivem juntos, existem organizações estabelecidas, deliberadamente, para um certo fim” (p. 49). Procuram assim destacar um tipo de organização que não surge naturalmente através das relações sociais, mas da necessidade de cumprir certos objetivos – a organização formal.

Um outro autor, Etzioni (1974), citado por Lima (1998), prefere a utilização do termo “organização complexa”, avisando que o termo utilizado tem o significado de “organização complexa burocrática” e rejeitando a aceção organização social pelos mesmos motivos referidos por Blau e Scott e a aceção organização formal por caracterizar apenas “...um segmento das atividades organizacionais, tais como regulamentos e comunicações formais...” e não dever ser confundido com a organização na sua totalidade. De acordo com este mesmo autor, “por organização queremos dizer,... unidades sociais devotadas primacialmente à consecução de metas específicas.” Ou, numa outra obra: “...unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (p. 50).

Também James D. Thompson (1967), citado por Lima (1998), recorre à aceção “organização complexa”, utilizando-a para efeitos da análise que executa na sua obra *Organizations in Action*: “For purposes of this volume, then, we will conceive of complex organizations as open systems, hence indeterminate and faced with uncertainty, but at the same time as subject to criteria of rationality and hence needing determinateness and certainty” (p.50)¹.

Para além de tudo isto a escola como organização de serviços é ainda a base da definição de escola de interesse público. No entanto, não se pode confundir a escola como instituição de saber formal com outros tipos de escolas, tais como de turismo, de línguas, de dança, etc. Segundo Formosinho (1986), a escola como organização deverá

¹ No âmbito desta obra, então, vamos considerar organizações complexas como sistemas abertos, portanto, indeterminados e confrontados com a incerteza, mas, simultaneamente, como sujeitos a critérios de racionalidade e, conseqüentemente, exigindo determinação e certeza.

alicerçar-se em quatro características: sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal direto e contacto prolongado. Como refere ainda este mesmo autor, as escolas de interesse público são aquelas que “...veiculam o projecto básico da sociedade para a educação da geração jovem” (p. 15). Este tipo de escola pode ser denominado de escola do projeto de sociedade.

Todavia Formosinho (1986) insiste na ideia de as escolas de serviço público, precisamente por difundirem o chamado projeto de sociedade, não serem organizações de clientes. O controlo da clientela é substituído pelo controlo público que, em países de administração centralizada, é sinónimo de controlo do Estado.

No âmbito do que se passa a nível educativo em Portugal pode-se considerar que, como afirma Torres citado por Lima (2006), a escola é controlada pela administração educativa central, pois todos os processos de inovação e mudança têm, sistematicamente, um sentido de cima para baixo. É por esta razão que se torna imperativo uma vigilância e um sentido crítico a todo o processo que se desenvolve desde a conceção de novas indicações pela administração educativa até à sua aplicação na escola como organização. Daqui nasce um modelo analítico apoiado numa cultura organizacional enquanto processo de construção, entre a estrutura e a ação. É um processo dinâmico de interdependência. Assim, as políticas educativas em Portugal são o resultado de influências estrangeiras, influências essas que são a agregação de fatores de ordem teórico-científicos provenientes de países como os Estados Unidos da América e Reino Unido, por um lado, e fatores de ordem política provenientes de países como a França, por outro. Os fatores teórico-científicos desaguam na evolução das tradições disciplinares para uma abordagem da instituição escolar como organização. Por outro lado, os fatores político-ideológicos estão presentes no processo de construção da autonomia da escola tornando-a uma organização política, administrativa, financeira e pedagógica.

Desta forma, pode-se afirmar que a escola como organização assenta em dois grandes esteios: Estrutura e Ação. Estas duas premissas assumem-se, ou deverão assumir-se, como inseparáveis tendo mesmo uma relação de reciprocidade havendo autores como Crozier e Friedberg (1977), Berger e Luckman (1990), Tourraine (1994, 1996), Giddens (1989, 2000), Cohen (2002), referenciados por Lima (2006), estudiosos da sociologia da ação, da sociologia interpretativa e da sociologia crítica, que defendem uma interação dialética entre estrutura e ação. A cultura organizacional não pode ser pensada ou explicada como algo imutável ou como resultado de interações

desenvolvidas pelos seus constituintes, mas sim como um processo de construção; sendo, assim, o resultado de relações entre estrutura e ação. A ação humana situa-se no seio de uma dualidade: por um lado, está dependente das estruturas que a compelem, por outro é graças às estruturas que, através da sua presença, permite o despontar de novas coerências, de novas fronteiras e, assim, ser alterada, redefinida e reformada. Assim é possível que, dentro de determinadas demarcações emanadas da tutela, a ação humana possa revestir-se de alguma autonomia para poder desenvolver novas formas de atuar, novos *modus operandi*. Esta noção está plasmada no conceito giddensiano de “dualidade da estrutura” (Giddens, 2000, p. 43).² Pode-se afirmar que a cultura organizacional, como consequência das relações entre estrutura – ação, não é apenas um produto da ordem organizacional, mas sim um processo de construção dinâmica mediatizada por um agregado de fatores, de que a estrutura também é um constituinte (Torres, 2006).

Cada vez mais tem-se vindo a afirmar a tendência de considerar as escolas como aglomerados orgânicos de profissionais da área educativa (professores e outros especialistas) e alunos, providas de identidades exclusivas que resultam do contexto socioeconómico em que se inserem e desenvolvendo um trabalho através das interações estabelecidas entre os vários atores da cena educativa. As escolas não se podem dissociar do contexto socioeconómico em que se inserem, podendo afirmar-se que a “escola é um contexto” (Batanaz Palomares, 2003, p.114). Como consequência disto, cada escola desenvolve a sua própria cultura, “um conjunto de acções, representações, percepções mútuas, intercâmbios, caracterizados pela simultaneidade, imprevisibilidade e multidimensionalidade” (Medina Rivilla, 1988, p.21). No entanto, a cultura de uma escola não é algo imutável, nem uniforme contendo várias subculturas dos seus membros que interagem positiva ou negativamente. Embora estável a cultura escolar é dinâmica. “A escola deverá tornar compatível a sua meta geral de aculturação referida a um contexto maioritário, que serve de base para a coesão social de todos os alunos, com respeito e a preservação das culturas minoritárias dos que a integram” (Sarramona, 2006, p.254). As escolas são organizações que dimanam de interações entre os seus

² Como escreve Torres (2006, p.142), no entender de Giddens a “dualidade da estrutura” consiste por um lado, a propensão para a reprodução cultural, ao nível da ação, das dimensões simbólicas da estrutura; por outro lado, a possibilidade de a ação, a partir das propriedades e dos constrangimentos impostos pela estrutura, poder criar significativamente diversas lógicas e estratégias de atuação de sentido não convergente com aquela.

atores e só podem ser entendidas quando existe o conhecimento das atitudes tomadas por estes mesmos atores, mediante as diferentes situações que se lhes deparam e não através dos regulamentos e normas e definições de cargos para que haja um bom funcionamento das escolas. Em suma, “a cultura é complexa e sempre contextualmente única. E assim será para cada escola” (Beare, Caldwell & Millikan, 1992, citados por Silva, 2010, p. 35). Juntamente com cultura, podemos também falar de clima, e Sallán (1996, p.360), citado por Silva (2010), pergunta se não se estará diante de duas faces da mesma realidade. Contudo, como sustenta Silva (2010), não se pode confundir clima com cultura. O clima está relacionado com o comportamento dos atores, enquanto a cultura diz respeito aos valores e normas: enquanto nas investigações teóricas sobre o clima das organizações educativas se utilizam técnicas de investigação estatística, na análise da cultura organizacional utilizam-se técnicas de investigação etnográfica. Enquanto o clima tem as suas raízes na psicologia industrial e social, a cultura tem as suas origens na antropologia e na sociologia.

2- Autonomia, Administração e Gestão da Escola

Uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais autónoma), em graus e extensão variáveis e sempre em processo. É através do processo de democratização do governo das escolas, em direção ao seu autogoverno, tal como a democratização das práticas educativas / pedagógicas, envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis que se torna possível uma educação comprometida com a autonomia do ser dos educandos.

Paulo Freire, n.d, citado por Barroso (2005, p.116).

Ao longo dos tempos a escola em Portugal tem vindo a modificar-se, a evoluir. No entanto como é possível observar, apesar da evolução dos sistemas de gestão e administração, a escola de ensino básico e secundário continua cativa de um forte pendor centralista por parte da tutela. O Estado, nomeadamente o Ministério da Educação e Ciência (MEC), controla todas as estruturas de direção e gestão. Assim, a organização, a definição de políticas, os programas, os currículos, o financiamento, a

monitorização, o controlo e a inspeção, a avaliação de escolas, a avaliação de desempenho de professores e, também, a avaliação das aprendizagens dos alunos, sobretudo na avaliação externa com a realização de exames finais de ciclo e de admissão ao ensino superior, tudo isto passa pelo crivo da máquina estatal. Ainda dentro desta organização centralista pode encontrar-se outras subestruturas de gestão e coordenação de carácter regional mas sem poder autónomo e dependentes do poder central que são as anteriores direcções regionais de educação, que mais não eram do que subsidiárias locais da tutela, tendo sido substituídas pela atual Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE), tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro. Esta mudança pretende “aprofundar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e aproximando o MEC dos estabelecimentos de ensino” (Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro, preâmbulo).

Desta forma uma das questões principais que tem transcorrido ao longo das últimas três décadas e meia a torrente legislativa e política educativa estatal é exatamente a autonomia das escolas e de todos os seus constituintes. Até onde vai ou pode ir a capacidade de um estabelecimento de ensino de gerir, organizar, supervisionar e avaliar o trabalho por si desenvolvido?

A autonomia é algo que já saiu há muito da esfera política e organizacional. É uma entidade que não pode viver sem o diálogo, a discussão, o debate, o confronto de ideias entre pares. É desta confrontação que nasce a inovação, a evolução. Como afirma Afonso (2010),

sem ela seria difícil dar sentido a espaços e tempos organizacionais, individuais e coletivos, de diálogo e deliberação, onde é indispensável a imaginação e a inovação, o controlo democrático e participativo, o *empowerment* dos sujeitos e das comunidades. Estas dimensões, eventualmente mais utópicas, não podem ser esquecidas nem deixar de ser reivindicadas (p.14).

A autonomia faz parte de um processo de modernização da gestão pública, da reinvenção do sistema de governação. Este sistema é designado no Reino Unido e noutros países da *Commonwealth* pela expressão “*new public management*” (Barroso, 2005, p.93). Conforme afirmam Matthias Finger e Bérangère Ruchaut (1997), citados

em Barroso (2005), o “*new public management*” estabelece uma “resposta particularmente apropriada para aumentar a eficiência, a eficácia, a flexibilidade, e a inovação do estado, mas preservando o serviço público” (p.94).

No entanto, como referem estes autores, esta transformação global da gestão do sistema público não deve resumir-se apenas à introdução de técnicas de gestão do setor privado no setor público (Barroso, 2005, p.94). Segundo Finger (1997), citado por Barroso (2005), este modelo possibilita ao poder político aumentar a eficácia da gestão assentando em cinco grandes sustentáculos:

- Clarificação dos papéis entre a administração e a política através de uma certa “profissionalização” das relações entre os agentes de uma e de outra e da introdução do princípio da contratualização.
- Aproximação entre a administração e o cidadão através da redefinição de cidadãos em clientes ou grupo de clientes e pela utilização de “indicadores de satisfação”.
- Dinamização da administração através de: Descentralização e autonomia de gestão; transparência de custos, processos, informações; competição interna; subcontratação do que pode ser feito melhor pelos privados.
- Descentralização do poder de decisão e de gestão.
- Orientação para os resultados (em particular resultados mensuráveis) e pela sua avaliação (p.94).

Contudo, há que ter o cuidado em não transformar a administração pública numa empresa. Não se pode confundir “cliente” com “cidadão”. A administração pública é algo muito complexa. Essa complexidade está espelhada nos vários domínios ideológico, político, social, económico. Domínios bem mais abrangentes que os do setor privado e empresarial. É necessário, então, ter um sentido crítico quanto às novas propostas de “nova gestão pública” que têm vindo a ser apresentadas. Há que fazer a separação entre as que apontam o aperfeiçoamento da administração pública sem beliscar a essência dos seus princípios e aquelas que, sob o falso pretexto da modernização, não visam mais do que a sua privatização (Barroso, 2005). A noção de autonomia está originalmente ligada à conceção de autogoverno, à capacidade que os indivíduos têm de se governarem segundo os seus próprios ditames. No entanto, é preciso não confundir autonomia com independência. A autonomia é sempre um produto relacional, depende das interações, das relações entre sujeitos. Depende

também da intensidade: ser mais ou menos autónomo em relação a algo. Deve portanto ser vista como uma forma de gerir, organizar, orientar, monitorizar. Assim, a *autonomia da escola* deve ser vista como a capacidade que os estabelecimentos de ensino têm de proceder à sua própria gestão, através dos seus órgãos representativos, em função das suas competências em determinados domínios estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros. Esta gestão pode ser mais ou menos autónoma em relação a outros níveis da administração pública e desenvolve-se num enquadramento de complexas correlações, de que se destacam: a tutela de diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação; as obrigações e competências das autarquias; os direitos dos cidadãos (alunos e suas famílias); os conhecimentos; competências e direitos profissionais dos professores (Barroso, 2005).

Como sustenta Barroso (2005), “a autonomia afirma-se assim com expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola” (p.109).

No entanto, é preciso ter em conta que a autonomia cresce de mãos dadas com a democracia. Começámos este ponto com uma referência a Paulo Freire (n. d.) que refere exatamente isto: só existe uma escola pública governada democraticamente se existir um reforço da autonomia. Assim, o reforço da autonomia das escolas tem que ser visto à luz da mudança do papel do Estado. Mais uma vez, tem que ser referida a necessidade da crescente descentralização dos poderes do estado. A administração pública tem que repensar as suas atribuições bem como as funções e peso dos atores sociais comprometidos com a cena educativa, com primordial relevo dos professores e pais. É neste contexto que surgem duas fações opostas. Por um lado, os apoiantes que consideram que as reformas da administração pública concorrem para uma maior equidade, qualidade e eficácia da prestação do serviço público de educação por parte do estado, fazendo com que as escolas deixem de perder tempo com a burocracia e possam focalizar-se e comprometer-se com a sua finalidade última: ensinar e formar os jovens na sua plenitude para se tornarem elementos úteis na sociedade e, desta forma, consolidar o futuro da mesma. Ao mesmo tempo consideram que, assim, está garantida a qualidade do ensino, pois, as escolas passam a estar mais expostas e o seu trabalho avaliado e responsabilizado externamente.

Por outro lado, os detratores que consideram que a “modernização” da administração pública é apenas uma testa de ferro para um controlo mais impercetível

do poder do estado, mantendo assim uma tradição de centralismo administrativo do poder estatal. Como Barroso (2005) refere, estas posturas

encerram um dilema que pode ser resumido do seguinte modo:

- Como é possível que sejam os governos (que à partida é suposto perderem poder com o reforço da autonomia das escolas) a tomarem a iniciativa de promoverem medidas neste domínio e a “autonomia” nunca surgiu (em Portugal como em outros países) como uma reivindicação, ou uma conquista das escolas?
- Muitos críticos denunciam que isso se deve ao facto de os governos utilizarem a retórica da “autonomia”, unicamente, como forma de introduzirem mudanças de gestão que permitam racionalizar recursos, aumentar a eficácia, aliviar a burocracia estatal, sem, ao mesmo tempo, perderem o controlo sobre o sistema, ao nível dos seus fins e resultados.
- Contudo, muitos desses críticos também sabem que o reforço da autonomia das escolas é uma condição indispensável ao desenvolvimento do sentido cívico e comunitário da escola pública e que não há democracia sem autonomia.
- Sendo assim – aqui reside o dilema – como conseguir que as preocupações gestionárias que estão na origem da iniciativa do reforço da autonomia não sejam incompatíveis (nem impeditivas) do aprofundamento da democracia nas escolas, com vista garantir o desenvolvimento da cidadania e a equidade do serviço público de educação (pp. 116-117).

De igual forma, Silva (2010) considera que

num país, como Portugal, onde o centralismo administrativo tem gerado a uniformidade das instituições educativas, a diversidade gera inquietudes e faz estremecer os que fazem do padrão único o mito da igualdade. O melhor garante de equidade e eficácia do serviço público de ensino é a afirmação livre das identidades culturais de cada escola, geradoras de climas específicos, identificados com cada contexto, onde a liberdade de ensinar e aprender, embora condicionadas aos objetivos nacionais, respeitem as particularidades locais e reflitam as lideranças existentes (pp. 40-41).

Por conseguinte, é lícito afirmar que as políticas de reforço da autonomia das escolas estão integradas no contexto da “nova gestão da administração pública”. Urge modernizar a gestão do sistema educativo, descarregando o poder central do peso das tarefas de execução, desburocratizando assim procedimentos, permitindo também formas mais eficazes de controlo através de processos de contratualização e avaliação.

Para além de todos estes aspetos, o reforço da autonomia leva a que os membros internos da escola se sintam mais valorizados e melhorem os seus níveis de desempenho profissional tornando-se mais interventivos, inovando e aumentando a capacidade de deliberação coletiva contribuindo assim para o incremento da democracia. Porém, como sublinha Barroso (2005), “sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia” (p. 117).

3- O papel das Lideranças: Imagens Organizacionais

Uma instituição escolar tem de entender-se hoje como um sistema aberto cujo princípio fundamental não é já a velha ideia de uma entidade constituída por estudantes e professores.

Garcia Hoz (1975, p.12).

A Escola é uma organização e cada escola tem características singulares que no entanto são próximas ao modelo geral. As escolas não podem funcionar sem dois dos seus elementos fundamentais: alunos e professores. O objetivo de qualquer escola é que os alunos modifiquem os seus comportamentos através da ação dos professores. A este processo de mudança chama-se aprendizagem e ensino. Para que este processo tenha lugar, como afirma Tyler (1991), a escola como instituição assenta em três aspetos fundamentais:

- a. As propriedades formais da sua organização, mesmo as mais ínfimas e pré-burocráticas, no sentido weberiano;
- b. O carácter essencial do encontro face a face para a prática educativa;

- c. A sua especificidade espacial e temporal: cada escola tem “uma localização concreta e um nome (p.19).

Como já anteriormente foi referido, a escola teve de acompanhar o desenvolvimento das sociedades humanas e, por isso, houve a necessidade de se criarem organizações dedicadas à educação. Assim, e como organizações que são, as escolas têm que ser geridas, e para isso desenvolvem-se relações entre os diversos atores da cena política e educacional:

uma problematização em torno das correlações entre o poder instituído do Estado e os poderes instituintes que são convocados pelos atores organizacionais, homens e mulheres, em contextos de gestão educacional, e que podem contribuir para uma gestão mais democrática da mesma (Rocha, 2007, p.1).

Desta forma, quando se procura analisar a escola como empresa, esta não é uma concessão, de todo, consensual. António Nóvoa (1992) opõe-se à “cultura da racionalidade empresarial” quando levada para as escolas que são “instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores)” (p. 16). Salienta-se que, neste contexto, são muitas vezes focados os pressupostos da gestão científica de Taylor e da teoria económica racionalista. Existem autores tais como Licínio Lima (1994), que consideram que, em Portugal,

as políticas educativas de modernização e de reforma também frequentemente integram os pressupostos e soluções de tipo taylorista. As novas prioridades são: recuperação de atrasos, desejos de integração europeia, alcance de metas estatísticas, combate ao desperdício e à ineficácia, elogio da excelência (nichos de qualidade), isto é meras questões técnicas e gestionárias que se inscrevem no quadro de uma perspectiva neo-tayloriana (p. 124).

Assim, existe uma preocupação em otimizar os recursos materiais, financeiros e humanos. Tenta-se a todo o custo garantir a maior eficiência e eficácia de resultados. Para isso procede-se à procura das soluções ótimas para as tarefas pedidas, selecionam-

se os melhores “trabalhadores”, incentivando-os com melhores salários, as relações humanas são impessoais, existe uma “departamentalização” do trabalho. Neste contexto existe um chefe, uma unidade de comando.

A escola encarada como modelo burocrático é aquela em que existe uma dominação autoritária centralista. Max Weber (1993) defende que,

o âmbito da influência autoritária das relações sociais e dos fenómenos culturais é muito maior do que à primeira vista parece. Valha como exemplo o tipo de dominação que se exerce na escola, mediante o qual se impõem as formas de linguagem oral e escrita que valem como ortodoxas (p. 172).

No que diz respeito ao caso português, o sistema educativo tem vindo a ser descrito como “sistema burocrático centralizado”. Daí o aparecimento de legislação, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e mais recentemente alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que visa “dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, preâmbulo). “A modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização [e que] as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado” (Nóvoa, 1992, p.17). A escola pode e deve ser

encarada como uma instituição dotada de autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença (Nóvoa, 1992, p. 20).

Existe uma exigência do cumprimento da regra e da manutenção da hierarquia administrativa. “Isolar a burocracia dos fenómenos de poder instituído representa uma rutura com o referencial teórico que está na base da sua constituição enquanto teoria e representa um grande desvio em relação às lógicas de ação organizacional” (Rocha, 2007, p. 4).

A escola, como organização que é, pressupõe relações humanas. Assim pode ser considerada como modelo relacional. Desde há muito que pedagogos e filósofos tentam mudar a escola de um pendor “racional” para uma tendência mais “relacional”. Pedagogos tais como John Dewey (1859-1952) e, entre nós, António Sérgio (1883-1969), defenderam uma conceção de educação baseada no *self-governement*. Estes apoiaram-se em metodologias ativas e participativas nas quais tomavam formas relevantes a participação dos atores e suas formas de comunicação, a liderança, a motivação, a dinâmica de grupos, a importância do nível de integração social, etc.

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspetivas técnicas, de gestão e de eficácia *stricto sensu* (Nóvoa, 1992, p.16).

Neste âmbito pode-se então afirmar que a escola é uma “comunidade educativa” na medida em que,

relewa-se a centralidade da ação e dos atores [...], postula-se a horizontalidade das relações de poder e de comunicação e sustenta-se a emergência potencialmente emancipatória destas dinâmicas de construção partilhada de valores e objetivos, a partir da comunicação intersubjetiva assente num sentimento de pertença coletiva (Sarmiento & Ferreira, 1995, pp.101-102).

No entanto, este pode ser o modelo que é considerado menos científico, pois muitas vezes põe em evidência a dimensão moral da cooperação e do consenso em detrimento da análise das dimensões do poder e do conflito que se manifestam nas organizações. Desta forma, a expressão “comunidade educativa” “só pode fazer sentido se dela não se ocultar a sua dimensão política que envolve um processo de construção complexo e problemático e potencialmente gerador de conflitos. Pois, só neste caso, a “comunidade educativa” pode assumir-se como “um ideal de democratização e de participação emancipatória” em vez de constituir “uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional” (Lima, 1994, p.133). Na escola relacional, existe “um sentimento de que a organização escolar é uma pertença coletiva, um contexto

onde os atores têm um papel estratégico para que na mesma surjam sinais de produtividade organizacional” (Rocha, 2007, p. 8).

A escola como modelo contextual está presente numa série de investigações em contexto educativo, desde os anos 60 do século passado. Este modelo contrapõe as teorias relacionais com o pressuposto de que a escola depende cada vez mais do contexto em que está inserida. “A escola deverá tornar compatível a sua meta geral de aculturação referida a um contexto maioritário, que serve de base para a coesão social de todos os alunos, com o respeito e a preservação das culturas minoritárias dos que a integram” (Sarramona, 2006, p.254). A escola para funcionar tem que estabelecer ligações com outras organizações, escolares ou não, e pode

assim ser vista como um sistema aberto em constante relação e adaptação com os ambientes (geral e de tarefa) e com as constantes mutações que nesses ambientes se operam. Então, fatores como ambiente e tecnologia originam incertezas e ambiguidades para a prossecução da gestão e estes fatores influenciam e condicionam a própria estrutura organizacional (Rocha, 2007, p. 9).

É no dealbar da década de 70 do século XX que as investigações teóricas sobre as organizações fruem de grandes progressos. Esta conjuntura leva a uma crescente heterogeneidade e por vezes antinomias das acessões organizacionais racionais. É devido à análise das organizações educativas que muitas vezes se conclui que não é possível arrolar estas apenas numa determinada conceção racional na medida em que “partes de algumas organizações são altamente racionalizadas mas muitas outras partes também provam ser intratáveis a partir de uma análise racional” (Weick, 1976, pp. 1-19). A escola deixa de ser vista apenas como um espaço burocrático, arena de relações humanas inserida num contexto socioeconómico. Assim, passa a existir uma panóplia de conceções e metáforas, um conjunto de várias “realidades” para clarificar a organização em contexto educativo. De entre essas metáforas poder-se-á destacar a da “anarquia organizada”. Nesta metáfora a escola é encarada como uma organização que “opera na base de uma variedade de preferências inconsistentes e doentamente definidas. Pode ser melhor descrita como uma coleção de ideias soltas do que como uma estrutura coerente” (Cohen, March & Olsen, 1972, citados por Rocha 2007, p.10). A metáfora do “caixote do lixo” tem como fundamento a análise da tomada de decisão.

Nesta imagem o método de decisão é encarado como um caixote do lixo - patrimônio coletivo organizacional – onde subsistem problemas e soluções que excepcionalmente serão tão lógicas e homogêneas como as perspectivas tradicionais descortinam. Como refere Rocha (2007), citando Cohen e March (1974), uma organização sob a conceptualização da metáfora do "caixote do lixo" é uma organização onde se verifica uma “desarticulação parcial “entre os problemas e os constrangimentos organizacionais e a sua forma e tempo de resolução” (p.10), fatores estes que “dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada” (Rocha, 2007, p. 11), segundo Cohen, March e Olsen (1972). A metáfora do “sistema debilmente articulado” tem como base a análise de todos os agentes das organizações vistas como um "sistema debilmente articulado" ou organizações “debilmente acopladas”, isto é, organizações onde “os eventos articulados são reativos” (Weick, 1976, p.3), onde os acontecimentos têm lugar sempre de forma estruturada, de forma conectada. Existe “articulação débil entre indivíduos, entre subunidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre atividades e entre intenções e ações” (Orton e Weick, 1990, p.208). Podemos assim considerar reafirmando ideias já antes explanadas que

a escola é uma organização complexa constituída por relacionamentos formais e informais entre membros e entre a instituição e os estudantes. (...) Em resumo, a escola constitui um diversificado e complexo sistema social com uma multiplicidade de partes interdependentes. (...) Ela é (...) um conjunto debilmente articulado de grupos pequenos. É também uma arena em que os membros trabalham juntos ou separados (...) na qual os problemas cruciais são resolvidos ou ignorados (Schmuck, 1980, p. 169).

Retomando Lima (2002), sustentamos a não existência de apenas uma teoria que permita definir, explicitar, a organização educativa. Não existe um modelo. Lima (2006) refere que a locução “modelos organizacionais” no plural é mais apropriada para aclarar a pluralidade de orientações e de práticas, dando lugar a uma imagem com “caraterísticas caleidoscópicas e holográficas” (Morin, 1991). A este respeito, Morgan (1980, pp. 95-109) teoriza uma imagem das organizações como “sistemas holográficos” considerando que são formas fundamentais de manifestação de processos cognitivos. Segundo este autor, a organização pode ser vista como uma máquina, ou seja, toda a

organização tem que ser planeada, gerida e operar de uma forma perfeita. Trata-se de uma organização burocrata. Por um lado, Weber (1978) descreveu a burocracia como um “padrão ideal”, sem conotação de valor. Por outro, Taylor (1987) defendia a necessidade de aplicar métodos científicos à administração como meio de assegurar os seus objetivos de máxima produção a mínimo custo. A junção destas duas visões concorre para uma maior validação da organização com máquina (Morgan, 1980).

No entanto, foi crescendo uma outra visão para caraterizar as organizações. Considera-se que a organização é um organismo vivo. Como tal, a organização sobrevive, é eficaz e relaciona-se com o ambiente exterior. Esta visão levou a um entendimento da importância das necessidades e relações sociais no local de trabalho. Um organismo é visto como um agregado de elementos, diferenciados, mas integrados que sobrevivem no contexto de um ambiente mais amplo. São claras as ligações entre a metáfora do organismo e a teoria das organizações contemporâneas, tendo como ênfase principal a abordagem dos sistemas abertos (Garcia & Minuzzi, 2005). Na perspetiva de Morgan (1980), a teoria dos sistemas abertos resulta do facto dos organismos se auto-organizarem, interagindo constantemente com o ambiente, influenciando e sendo influenciados por ele, gerindo assim a sua própria sobrevivência. Desta forma, a organização é uma entidade viva, em constante transformação, interagindo com o seu meio ambiente na tentativa de satisfazer suas necessidades. Outra metáfora usada por Morgan (1980) é a da organização vista como um cérebro no sentido de um sistema de processamento de informação capaz de aprender a aprender. Esta aprendizagem permite a sua recriação organizativa. Funciona de modo holográfico, distribuindo a informação. A organização pode ser contida em todas as suas partes, assim como, cada uma das partes pode representar o todo. Ter um cérebro capaz de raciocinar, processar informação e agir em conformidade é uma prerrogativa humana. Como tal, a organização pode ser vista como cultura. Esta metáfora coloca a ênfase no lado humano da organização, salientando o significado simbólico de cada aspeto virtual da vida organizacional (linguagem, normas, folclore, cerimónias e outras práticas sociais). A identidade da organização é, segundo Fleury e Fischer (1996) citados por Garcia e Minuzzi (2005), moldada através da interação dos seus funcionários que criam e adotam a cultura. Daí o interesse em administrar a cultura corporativa como se esta fosse o “elemento de ligação normativo” que mantém a organização unida.

Contrariamente às outras metáforas que colocavam o enfoque na interdependência dos seus elementos perseguindo um objetivo comum, a organização como sistema

político, “...encoraja olhar as organizações como redes de pessoas interdependentes com interesses divergentes que se unem com o propósito de satisfazer as suas necessidades básicas...desenvolver uma carreira profissional ou de perseguir metas fora de seus trabalhos” (Garcia & Minuzzi, 2005, p. 5).

A metáfora da organização como prisão psíquica surge da ideia de que as organizações são fenómenos psíquicos, ou seja, “...o produto de processos conscientes e inconscientes, no qual as pessoas podem ficar prisioneiras das imagens, ideias, pensamentos e ações que esses processos geram” (Garcia & Minuzzi, 2005, p. 5).

Morgan (1980) acredita que as organizações mudam e se transformam em conjunto com o seu meio ambiente (fornecedores, clientes, trabalhadores, coletividade, concorrência), levando a compreender que o padrão de organização, que se vai revelando com o passar do tempo, é evolutivo. Este é o princípio da organização como fluxo de transformação. Este autor destaca que uma organização que realmente queira entender o seu ambiente deve começar primeiro a tentar entender-se a si mesma, uma vez que a compreensão do ambiente é sempre uma projeção de si própria (Garcia & Minuzzi, 2005).

Por último, Morgan (1980) teoriza sobre a organização como instrumento de dominação, pois admite que mesmo uma organização construída de forma mais racional e democrática pode resultar num modelo de dominação. “...uma maior rentabilidade pode significar um maior esforço dos funcionários, o qual não necessariamente implique uma melhoria nas suas remunerações. Em outros termos, aquilo que é racional desde o ponto de vista da organização pode ser catastrófico na ótica do funcionário” (Garcia & Minuzzi, 2005, p. 6).

4- Modelos da Escola Portuguesa

...o Governo pretende promover...normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escola condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, preâmbulo

A política educativa portuguesa, desde os primórdios do século XX até à atualidade, pode ser dividida em dois grandes momentos: anterior a 1974 e posterior a 1974 até aos nossos dias. Desde 1926 até ao ano de 1974, o país viveu um longo período em que a democracia viu os seus princípios serem fortemente coartados e por conseguinte a gestão da escola pública foi também vigiada e subjugada ao “manto protetor” do estado. Eram os tempos do Estado Novo. Assim as escolas estavam sob a tutela de Diretores e Reitores que eram individualidades nomeadas e de confiança política do poder instituído. Desta forma, a gestão da escola estava fora da escola. Era o Ministério da Educação e apenas este que geria a escola sendo o Diretor ou o Reitor apenas os representantes do poder central e das suas vontades na escola. No entanto, em alguns momentos da história assistiu-se a algumas inflexões de caminho por parte dos reitores, fugindo aos mandamentos do poder central, resultantes de lutas de ideais, de conflitos de interesses, entre professores e reitores (Lima, 1998). Paralelamente, e no que respeita ao sector da Educação Especial, ao longo da década de 70 assiste-se a uma evolução. O Estado passa a assumir uma preocupação com as crianças com deficiência e começa a legislar no sentido de integrar essas crianças no ensino regular (Correia, 1999). “Nesta fase, a integração tinha essencialmente como destinatários os “portadores” de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais” (Correia, 1999, p. 26).

Seguidamente, em 1974, após a Revolução de Abril, assistiu-se a um período de grande autonomia das escolas na medida em que a sua gestão passou para as mãos de comissões de gestão democraticamente eleitas. Desta forma, foi possível às escolas arrogarem cortes mais ou menos radicais com o Ministério da Educação, assumindo assim uma postura de autogestão. A este respeito Licínio Lima (1998) afirmou que

nas escolas, designadamente nas escolas de ensino secundário, foi despoletado com o 25 de Abril um movimento de participação docente e discente polifacetado, contraditório e conflituante, mas que num primeiro momento foi desenvolvido em torno da conquista do poder e de autonomia face à administração central (...), em busca de um ordenamento democrático e participativo para a organização da escola, com destaque para as conceções autogestionárias (p. 199-200).

No entanto, ao longo dos tempos estas práticas autogestoras foram ganhando força e o Ministério da Educação viu-se na necessidade de as regulamentar para assim continuar a exercer pelo menos um papel legislador e justificar assim a sua existência. Desta forma, surge o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, que possibilitou a criação, logo após o Movimento do 25 de Abril, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Constituíram tais estruturas uma primeira experiência da maior importância no processo de democratização do sistema escolar português. É neste contexto que sobrevém o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro. Aproveitando aquela mesma experiência, visa a criação das referidas estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas. No respeitante à intervenção dos alunos, há que ter em conta a ação de grande relevo que certamente caberá às respetivas associações, cujas bases legais seriam, em breve, promulgadas. Consagra-se o importante papel das associações de pais e encarregados de educação dos alunos, cuja criação será apoiada pelo Ministério da Educação e Cultura, e com as quais os conselhos diretivos dos estabelecimentos manterão estreitos contactos de cooperação, em assuntos de interesse comum. As normas estabelecidas através do presente diploma revestiram um carácter essencialmente experimental, tendo vigorado apenas durante o ano escolar de 1974-1975; a respetiva revisão terá, obrigatoriamente, de ser efetuada até 31 de agosto de 1975. Deverá, para o efeito atribuir-se a maior importância ao acompanhamento crítico da aplicação destas mesmas normas, o qual terá de ser efetuado em estreita e permanente ligação com os setores mais diretamente interessados na vida da escola - alunos, professores, encarregados de educação e

funcionários administrativos e auxiliares - designadamente através das suas organizações representativas. Está assim aberto o caminho para a gestão democrática das escolas. No entanto, este decreto-lei não foi cumprido tendo causado um vazio legal e prejudicado assim o funcionamento do sistema educativo. No seguimento desta situação surge o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Era já hora de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exigia a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas era essencial para uma gestão que acautelava os interesses coletivos. Todavia, não poderia esquecer-se que toda a organização se destinava a permitir alcançar objetivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considerava fundamental. É criado o órgão colegial de gestão chamado Conselho Diretivo. Mas este órgão era destituído de poder efetivo, na medida em que, ao contrário do que se pensava, e apesar da imagem que tentava passar, o Conselho Diretivo era, na realidade, um representante do Ministério da Educação (Afonso, 2010).

Este modelo de gestão foi perdurando no tempo, acompanhando a normalização e adaptação da sociedade portuguesa pós revolucionária aos ideais capitalistas e democráticos das restantes sociedades europeias. Era o tempo da gestão democrática. Mais uma vez e como já referido, esta chamada gestão democrática foi vendo a sua autonomia restringida devido à grande dependência da legislação emanada pelo estado centralizador. Esta situação foi minando a vontade de mudar e inovar dos diversos atores escolares. Passou-se assim de uma atitude reformadora, inovadora, transformadora para uma atitude passiva, apática, inerte. A autonomia tornava-se cada vez mais um conceito vazio. Apenas forma sem conteúdo. Como afirma Lima (2009), “a partir de meados da década de 1980, a categoria político-administrativa conhecida por ‘gestão democrática’ das escolas vai sendo objecto de uma crescente desvitalização e erosão nos discursos políticos e nos textos normativos” (p. 234).

É neste cenário que urge a necessidade do aparecimento de um novo pressuposto organizacional. Assim, é alvitada a criação de um novo órgão de gestão democrática das escolas que permitisse o retorno da participação, da inovação, da reorganização dos elementos constituintes da cena educativa no seio das escolas. Esse órgão de gestão deveria ser submisso a um órgão de direção, trazendo assim de novo o poder diretivo à própria escola e fomentando desta forma a noção de autonomia. Não se esquecendo, no

entanto, que esse órgão diretivo funcionaria em consonância com o Ministério da Educação (Afonso, 2010).

É de realçar o papel importantíssimo das autarquias na descentralização do poder central, acompanhando sempre a crescente autonomia dos estabelecimentos educativos desde abril de 1974, sendo as fiéis depositárias locais de alguns poderes do Ministério da Educação.

As autarquias constituem um elemento básico aglutinador dos cidadãos que, por sua vez, constituem a sociedade civil. Daí que a rede autárquica tenha um papel fundamental a desempenhar na referida mobilização, entendida como uma efectiva participação dos cidadãos. Este papel das autarquias é vital nos domínios da política educativa” (Fonseca, 1995, p. 252).

Na mesma linha de pensamento, Pinhal (1997) afirma que

o nível local autárquico dispõe de algumas (poucas) atribuições exclusivas claras em termos educativos...pode mesmo dizer-se que se encontra estabelecido um sistema de competências concorrentes entre os vários níveis da administração central, numa aplicação de numa certa subsidiariedade por desconcentração...e existe uma legislação superior (Constituição e Lei de Bases) que prefigura uma maior descentralização do sistema, a qual está por fazer (pp. 181-182).

No entanto, e como tantas boas ideias que surgem e nunca são aplicadas, perdendo-se nos meandros temporais, também esta não foi traduzida legalmente nem foi posta em prática, apesar de pretender conciliar os princípios orientadores ratificados na Constituição da República Portuguesa e os princípios plasmados na Lei de Bases do Sistema Educativo, e de ter sido, em grande medida, incluída na Proposta Global de Reforma que foi entregue ao Ministério da Educação. Surge assim uma nova proposta, já no tempo de governação de Cavaco Silva, traduzida no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio que diz que

a gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa. Os

princípios de participação e de democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade...a experiência acumulada durante estes 15 anos de gestão democrática recomenda algumas alterações no modelo vigente, de modo a conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade. O presente diploma define um modelo de direção e gestão que...introduz o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, com a dupla aceção pedagógica e administrativa, permitindo agregar lugares de monodocência destes níveis educativos e respondendo já à estrutura da nova rede escolar prevista. O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola. Estabelece claramente os vários níveis de responsabilizarão, quer perante o conselho de área escolar ou de escola, quer perante a administração educativa. Garante, simultaneamente, a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios. Confere estabilidade aos órgãos de gestão no quadro de um cuidado equilíbrio de poderes que assegura a máxima democraticidade do sistema e a sua inequívoca representatividade local. Situa a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade, essencial à realização da reforma educativa (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, preâmbulo).

Esta legislação foi, à altura, bastante progressista pois preparou o caminho para a criação da legislação promotora do cargo de Diretor Executivo enquanto órgão de gestão unipessoal, indo de certa forma contra a corrente da chamada escola democrática. De tal maneira que foi apenas aplicado em algumas dezenas de escolas, sendo portanto, na realidade um *case study* e não uma doutrina legislativa. Era portanto necessário que houvesse a substituição desta legislação laboratorial por outra mais consentânea. É neste contexto que sobrevém um estudo de João Barroso onde surge a noção de “contrato de autonomia” (Barroso, 1997, citado por Afonso, 2010, p. 19). A este respeito o mesmo autor afirma mais recentemente que

é neste contexto que as políticas de reforço da autonomia das escolas...aparecem claramente associadas à difusão dos conceitos de contratualização na administração pública... A noção de contrato tem, aqui, uma dupla aplicabilidade: como forma de modernização da administração pública em geral; como forma de regular as relações no interior da escola, entre os indivíduos e os grupos de interesses que representam (Barroso, 2006, citado por Afonso, 2010, p. 19).

No sector da Educação Especial, no início da década de 90, presencia-se à introdução do Decreto- Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, passando as escolas a dispor de “um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)” (Correia, 1999, p. 29). Seguidamente aparece um novo modelo de administração e gestão consagrado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Surge o modelo que ficou conhecido como o dos “contratos de autonomia”. Assim nesta legislação pode ler-se:

Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, art. 48º).

Assim para além do conselho pedagógico e do conselho administrativo, são órgãos de administração e gestão a assembleia e, como já acima referido, o conselho executivo ou diretor (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, art. 15º).

Como é sabido este modelo de autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas esteve em vigor durante uma década. Em 2008 surge um novo modelo de gestão do sistema educativo consagrado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Assim com esta nova legislação é dado um novo impulso à autonomização das escolas. Assiste-se, simultaneamente, a um decréscimo de poder dos docentes nos conselhos gerais e a um acréscimo do poder dos outros atores da cena educativa: famílias, autarquias (conforme já mencionado anteriormente) e de outros representantes das comunidades locais.

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar -se a governação das escolas... Trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna -se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, preâmbulo).

Dá-se finalmente a assunção das lideranças unipessoais. No entanto, há que ter em atenção as consequências perversas que daqui podem advir: por um lado a própria administração central poder considerar estes diretores como apenas executores de legislação e normativos, por outro, eles próprios, os diretores, “deixarem-se cair na armadilha do autoritarismo e do isolacionismo” (Silva, 2010, p. 80). Desta forma

entendeu o Governo, ...reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação... Do mesmo modo, promoveu a celebração de contratos de autonomia, na sequência de um procedimento de avaliação externa das escolas, e instituiu um órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação, o Conselho das Escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, preâmbulo).

Com este decreto-lei são introduzidas novas tendências de descentralização de poderes. Assim, como já previamente referido, as autarquias, nomeadamente as câmaras municipais, são chamadas a assumir responsabilidades de ordem logística e de apoio à atividade do sistema escolar e educativo nacional. É o tempo da plena integração das escolas no território municipal. É de realçar que, já anteriormente, aquando da

reordenação da rede escolar, foi introduzida nova legislação, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, com a nova redação dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que permitiu a criação de unidades municipais de gestão, vulgarmente conhecidas como agrupamentos verticais. Os agrupamentos verticais têm estruturas diretivas próprias independentes do Ministério da Educação. Esta nova rede escolar permitiu, segundo o artigo n.º 6 do referido decreto-lei, sobre os princípios gerais dos agrupamentos de escolas, por exemplo, a existência de projetos pedagógicos comuns e a construção de percursos escolares integrados. São também critérios a considerar a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, a proximidade geográfica, a expansão da educação Pré-Escolar e a reorganização da rede educativa. Refere ainda que o agrupamento de escolas deverá integrar estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, exceto em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das autarquias locais envolvidas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). O próprio Ministro da Educação da altura, David Justino, salientou a existência de um sistema evolutivo em patamares, que funcionava como uma corrida de obstáculos e não de uma forma natural, frisando que eram as escolas com 3.º Ciclo e Secundário que apresentavam um menor índice de abandono escolar. Justino referiu também a existência de diferentes tipologias de escolas que obrigavam o aluno a mudar de estabelecimento de ensino várias vezes ao longo do seu percurso escolar. Desta forma tornou-se o sistema de ensino mais harmonioso, combatendo-se o abandono escolar e sobretudo aproximaram-se as instituições de ensino da realidade local.

Neste âmbito evitou-se, propositadamente, a aplicação de um modelo, havendo assim um distanciamento do centralismo tradicional português para a gestão escolar. “O meu modelo é a ausência de modelos. Pelo menos de modelos legais, impostos” (Barreto, 1995, p. 269).

No entanto, na prática, a chamada autonomia das escolas continua a ser um paradigma ainda longínquo, na medida em que esta (autonomia), conforme prevista na lei, continua a estar assente numa relação vertical direta Ministério da Educação – Escolas, estando assim implícita uma centralização da direção do sistema de administração escolar e implicar um reforço da função controlo. A real autonomia do sistema só será conseguida com um novo arquétipo que tenha como base uma redução substancial das proficiências do Ministério da Educação. Este devia ter apenas as funções de planeamento, de inspeção e avaliação externa do trabalho desenvolvido pelas autarquias locais (Silva, 2010, p. 81). Como refere Cruz (1995), citado por Silva (2010),

“vale a pena descentralizar a soberania. Em primeiro lugar, para aprofundar a forma de viver em democracia, com maior nível de responsabilidade entre quem administra e quem é administrado. Em segundo lugar, porque é a forma tradicional de introduzir fatores de modernização administrativa” (p.81). Como este autor refere, a autonomia das escolas só existe verdadeiramente se ligada com as comunidades e por conseguinte com os seus representantes democraticamente escolhidos. “O que verdadeiramente está em causa é a confrontação entre o modelo histórico dominante da centralização ou a opção por uma territorialização de base municipal” (Silva, 2010, p. 81).

Até agora as autarquias só têm sido as executoras de serviços para o Ministério da Educação, às escolas, aos cidadãos que as frequentam e às suas famílias. “Tenho dito a título de brincadeira, que parece quase que as autarquias portuguesas são, no sistema educativo, um misto de empreiteiro, de operador de transportes coletivos, de centro de apoio social, uma espécie de tesouraria” (Matos, 1996, p.63). Atualmente há a acrescentar as atividades de enriquecimento curricular, refeições e pessoal não docente. Trata-se assim de apenas tornar mais eficiente o serviço prestado aos cidadãos mas sempre com o poder centralizador do estado.

Neste particular não se pode dizer que houve uma importante evolução desde a Lei de Bases do Sistema Educativo até ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril:

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (Capítulo VI, artigo 43º, nº 2 da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.)

Também em 2008 surge o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, importante marco na promoção da escola inclusiva portuguesa. Atualmente o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril foi alterado por dois novos diplomas: Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e mais recentemente alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. No entanto, estas alterações não trouxeram grandes avanços no campo da autonomia dos estabelecimentos escolares. No diploma em vigor, continua a ser referido que a “administração e a gestão das escolas assumem-se como instrumentos

fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, preâmbulo). Mais refere que “o aprofundamento da autonomia das escolas e a consequente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia entre a respetiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade...” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, preâmbulo). Este diploma preconiza ainda os contratos de autonomia que devem tomar a forma de um

acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, art. 57.º).

No entanto, reforça o “compromisso do Estado através da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada na execução do projeto educativo, assim como dos respetivos planos de atividades” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, art. 57.º). A tutela expõe ainda que, na realização deste novo diploma, “foram ouvidos o Conselho das Escolas, a Associação Nacional de Municípios Portugueses e a Confederação Nacional das Associações de Pais” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, preâmbulo).

Como se pode então concluir, na atualidade as autarquias são um elemento que gerem, em parceria com o poder central, as escolas mas no entanto não detêm qualquer autoridade própria.

CAPÍTULO II

A ESCOLA INCLUSIVA

1- A Escola Inclusiva: O que é?

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, preâmbulo

Numa escola ideal nenhum aluno deve ser deixado para trás, “*No child left behind*”. Esta premissa é o mote para o nosso estudo. Desta forma, e tentando perceber como a escola encara e operacionaliza a inclusão, pensamos ser oportuno referir, neste momento, um dos objetivos específicos do nosso estudo: perceber até que ponto a escola inclusiva garante a equidade e a qualidade do ensino. Cada ser humano é único e tem características que o identificam. Assim, a experiência de escolarização e o percurso de desenvolvimento de cada aluno terão de ser adaptados às suas características e individualidade. Deve ser valorizada a construção da sua identidade pessoal assente em valores como a iniciativa, criatividade e responsabilidade. As necessidades individuais e específicas de cada um deverão ser atendidas individualmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Como Baptista (2011) refere, “a escola inclusiva tem de estar organizada para acolher todos e garantir o sucesso de todos, sem excluir ninguém e sem deixar nenhum aluno para trás” (p. 77). Também Will (1986), citado por Correia (2008), defende “a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente” (p. 7). Desta forma, todo o aluno tem NEE, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas. “É fundamental conceber a aprendizagem não num sentido estrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos” (Bénard da Costa, 2006, p. 16). Prestar atenção ao aluno tal qual ele é, reconhecê-lo no que o torna único e irrepetível, recebendo-o na sua complexidade, tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador, ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros - são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem. “Por isso, é fundamental fazer um diagnóstico exaustivo dos alunos para compreender o melhor caminho para os orientar

com eficácia” (Baptista, 2011, p. 87). A escola atual integra todo o tipo de alunos que, tradicionalmente, dela estavam excluídos, quer por razões sociais, quer por apresentarem problemas de natureza física, psicológica e/ou mental.

A redefinição e a descolagem do conceito do diagnóstico médico foram um passo dado no sentido da eliminação da categorização das pessoas em situação de deficiência. É uma outra categoria, é certo, mas uma grande categoria que convida os técnicos a valorizar a funcionalidade das crianças e dos jovens para promover as suas aprendizagens (Sanches & Teodoro, 2006, p.68).

Uma vez que, num número significativo de casos, esta grande diversidade se manifesta em dificuldades no acesso ao currículo regular, algumas respostas tiveram que ser encontradas de modo a permitir que a escola cumpra a sua grande finalidade: promover a aprendizagem e a inclusão de todos os seus alunos, independentemente das diferenças e dificuldades apresentadas. “A educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa...” (Azevedo, 2011, p.124).

Tal situação exigiu uma pedagogia centrada nos alunos, “a tónica é posta neles enquanto indivíduos e nos atributos que parecem impedir que progridam” (Ainscow, 1998, p. 28), indo ao encontro das suas necessidades, de forma a obterem sucesso escolar através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades segundo as indicações da UNESCO (2001), citadas por Bénard da Costa (2006):

O currículo deve ser acessível a todos os alunos e basear-se em modelos de aprendizagem, eles próprios, inclusivos e deve acomodar-se a uma diversidade de estilos de aprendizagem.

O currículo deve organizar-se de forma flexível, respondendo à diversidade das necessidades individuais dos alunos (linguísticas, étnicas, religiosas ou outras) e não ser rigidamente prescrito a nível nacional ou central.

Um currículo inclusivo coloca maiores desafios e exigências aos professores que devem ser apoiados nos seus esforços de planificação,

organização e implementação dos contextos de aprendizagem que melhor asseguram a participação e sucesso dos alunos (p.14).

Como foi referido, é necessário que o processo educativo da escola inclusiva tenha como base um currículo desenvolvido para poder responder às necessidades e capacidades de todos os alunos. “Um currículo estruturado e flexível, que responda a todos os alunos, deve apoiar-se numa conceção alargada de aprendizagem e em modelos que sejam eles próprios inclusivos” (Bénard da Costa, 2006, p. 16). A propósito dos diferentes ritmos de aprendizagem, Ribeiro (2003) refere que, “alunos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um atua sobre os seus próprios processos de aprendizagem” (p. 115), o que reforça a ideia de que a escola tem que se adaptar à especificidade de cada aluno. Também Ainscow (1998) refere que “o progresso individual dos alunos só pode ser compreendido quando referenciado a determinadas circunstâncias, tarefas e conjunto de relações” (p. 31). Segundo Correia (1999), para que este processo educativo inclusivo tenha sucesso é necessário que seja implementado através de três níveis de concretização das adaptações curriculares. Assim numa primeira fase “cada escola deve proceder a uma adaptação curricular de primeiro nível ou de contextualização” (p. 106), ou seja, tem que adaptar a sua ação educativa às realidades e necessidades locais, no entanto esta adaptação local torna-se difícil quando os “currículos nacionais são rígidos e prescritivos” (Correia, 1999, p. 106). Num segundo nível de concretização das adaptações curriculares terá que se ter em atenção o nível da turma. “Cada turma é um universo próprio, onde se desenvolvem dinâmicas e interações próprias, para as quais cada professor contribui e nas quais se deve integrar, para alcançar as metas que se propõe” (Correia, 1999, p. 107). Por fim

o terceiro nível de concretização das adaptações curriculares considera cada aluno individualmente, em termos de necessidades educativas. Embora a resposta educativa tenha de ser sempre encarada no contexto das actividades habituais da turma, tem de ser complementada, sempre que necessário, com os apoios e os complementos pedagógicos que possam gerar-se no seio da própria escola ou decorram de serviços e de técnicos exteriores” (Correia, 1999, p. 108).

Sabemos hoje que as escolas centradas na criança são a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos pois “no paradigma da inclusão, os direitos humanos são o fundamento do modelo educativo, que interpela os valores da tolerância, da solidariedade, da democracia, igualdade, cooperação, justiça, paz, no respeito e entendimento com os outros” (Baptista, 2011, p.78). Correia (2008)

“para além de considerar o aluno com NEE como um todo e como centro de atenção por parte da Escola, da Família e da Comunidade, considera, ainda, o Estado como um factor essencial a ter em conta, pois afigura-se fundamental o seu papel em todo o processo que leve à criação de um sistema inclusivo eficaz” (p. 9).

Assim, é preciso sublinhar que,

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994).

Desta forma, para que este objetivo necessário e premente seja alcançado é essencial termos profissionais – professores, professores de apoio e técnicos especializados – bem formados, tal com preconizado na Declaração de Salamanca, UNESCO (1994), citado em Bénard da Costa (2006),

a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator chave na promoção das escolas inclusivas...as universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das necessidades educativas especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de

formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais... (p. 36),

que tenham uma visão de futuro e capazes de olhar para uma sociedade que cada vez mais seja justa e que trate todos com um sentimento de equidade.

A procura de permanente atualização científica e a ética do cuidado é o seu modo de proceder. Cuidam de cada um dos seus alunos com se fosse único. Cuidam de cada turma como se fosse um jardim, onde a variedade das flores é o seu encanto, não o seu problema. Onde é preciso regar e nutrir todos os dias as raízes, indicar caminhos e ser luz para que os botões da pessoa que mora em cada aluno despontem e as suas flores abram, únicas, humanamente resplandecentes, processo que convoca a humildade do jardineiro. (...) Se são sobretudo os bons professores que fazem uma educação melhor, estamos à espera de quê? A qualidade de um sistema educativo, bem o sabemos, nunca será maior do que a qualidade dos seus professores (Azevedo, 2011, pp. 308-320).

No entanto há que ter atenção ao modo como é feita a atualização profissional permanente dos professores pois como Fulhan (1991), citado por Ainscow (1998), apoiado em dados disponíveis decorrentes de investigações, refere que existem

razões que podem explicar o insucesso da formação em serviço:

1. As sessões de formação pontuais estão generalizadas mas são ineficazes.
2. Os temas não são, muitas vezes, seleccionados pelas pessoas a quem as sessões de formação se destinam.
3. Só numa minoria de casos se verifica um apoio complementar às ideias e às práticas introduzidas durante as acções de formação em serviço.
4. É raro fazer-se uma avaliação posterior.
5. Os programas de formação em serviço raramente são dirigidos às necessidades e preocupações dos participantes.
6. A maioria dos programas envolve professores de escolas e/ou zonas escolares muito diferentes, mas não é conhecido o impacto diferencial de factores positivos ou negativos dentro do sistema para onde esses professores voltam.

7. Na planificação e implementação de programas de formação em serviço faz-se sentir a total ausência de uma base conceptual que assegure a sua eficácia (p. 44).

Em síntese, como Baptista (2011) refere

a educação visa garantir a formação de cidadãos autónomos, livres, independentes e participantes na construção de um mundo melhor. Esta (...) deve proporcionar:

- O desenvolvimento da pessoa até ao máximo do seu potencial genético, nos planos físico, mental e ético;
- A socialização da pessoa, inculcando-lhe regras, valores e princípios que favoreçam a sua relação com os outros, que promovam a paz e a harmonia entre os homens;
- A aquisição de conhecimentos e competências profissionais indispensáveis à integração em atividades produtivas e na criação de riqueza (pp. 15-16).

Por conseguinte, compreende-se que, a educação está intimamente relacionada com o sucesso próprio e genérico das sociedades contemporâneas. É fácil constatar que a países com sociedades desenvolvidas a nível socioeconómico corresponde um nível educativo bastante elevado, tendo sistemas educativos fortes e bem estruturados em contraste com países que são menos desenvolvidos reconhecendo-se nesses sistemas educativos fragilidade e incapacidade de responder de forma eficaz às necessidades das suas populações.

A educação tornou-se a chave indispensável para a construção de um mundo melhor, mais próspero, mais seguro. A sociedade atual está organizada de tal modo que não existe espaço para os analfabetos. Estão excluídos de tudo, dependentes de todos, não produzem riqueza, não pagam impostos, têm de ser sustentados pelo Estado, são um peso morto para a sociedade. Uma pessoa com elevados níveis de educação tem outra visão, outros recursos, outras competências de intervenção (Baptista, 2011, p. 18).

Concluindo, a escola atual tem de ter um objetivo:

a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas (Sanches & Teodoro, 2006, p.69).

“Parece-nos, deste modo, que a Escola Contemporânea, para além dos objectivos que a caracterizam, deve tornar-se, também, num centro para actividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respectivas famílias” (Correia, 2008, p. 9).

Por tudo o que foi referido, o nosso estudo procura também saber se os Projetos Educativos e Curriculares respondem à diversidade do universo social, económico e cultural em que a escola se insere envolvendo todos os atores: professores, alunos, famílias e demais agentes operacionais.

2- Da Exclusão à Inclusão

Agora, estão todos na escola, até os “bárbaros”, esses que pouco ou nada lá fazem, chegaram lá todos e chegou lá de tudo (incluindo a “desordem”, os que não querem estudar!

Joaquim Azevedo (2011, p. 33)

“No child left behind”

A Educação visa garantir a formação de cidadãos livres e participantes na construção de um mundo melhor. Para isto, e em concertação com a família, a educação deve proporcionar o desenvolvimento da pessoa nos planos físico, mental e ético, a socialização da pessoa, inculcando-lhe regras, valores e princípios e a aquisição de conhecimentos e competências profissionais.

No período entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média, as civilizações adotaram uma atitude totalmente de exclusão para com as pessoas com deficiência. Todas elas, sem exceção, eram condenadas à morte, uma vez que eram vistas como transgressões morais e que colocavam em perigo os outros. O último exemplo de um extermínio desse tipo sucedeu na II Guerra Mundial (séc. XX), quando Hitler mandou executar todos os judeus (Foucault, 1993).

Na Grécia Antiga, como em Roma, as crianças com deficiência eram abandonadas e, em Esparta, eliminadas à nascença.

A Igreja também fez parte desta chacina coletiva, sendo que a sua influência tinha muita importância, pois os seus ideais eram considerados sagrados, sem direito a discussão ou a opinião contrária. Quem ousava fazê-lo, acabava queimado na fogueira da Inquisição. No entanto, há a salientar que a Igreja protegeu um tipo de deficientes, os cegos. Essa deficiência era desculpabilizada aos seus portadores, já que eram considerados seres dotados de grande dignidade e saber à semelhança de Homero e do velho Tiresias. O cego não via, mas pensava, mas falava, logo estava acima dos outros deficientes e por isso podia e devia fazer muito mais do que eles (Correia, 1999).

Como já foi descrito, ao longo dos séculos, os indivíduos com deficiência foram vítimas de terríveis perseguições. Porém, a partir da Idade Média, deu-se uma evolução lenta, mas que permitiu passar de uma fase totalmente exclusiva para uma direcionada para a proteção. Deste modo, desenvolve-se um espírito assistencialista que pretendia criar condições para que as pessoas com deficiência passassem a usufruir das necessidades mais básicas (Foucault, 1999).

Nesta Idade das Trevas, assistimos a posturas contraditórias em relação à pessoa portadora de deficiência. Embora a Igreja considerasse que os deficientes não refletiam a perfeição divina, acolhia-os nos mosteiros. Os sentimentos e atitudes relativamente à deficiência iam da rejeição extrema, passando por piedade e comiseração, fazendo com que surgissem assim as ações de cunho social, religioso e caritativo de proteção e cuidados como hospitais, hospícios, prisões e abrigos (Foucault, 1993).

Contudo, o movimento reformista da Igreja impõe um retrocesso total no apoio da sociedade aos deficientes. Lutero (séc. XV-XVI) considera-os como pessoas sem Deus e associa a deficiência ao castigo divino. No século XV os «loucos» eram escorraçados, pois eram postos fora dos muros das cidades. Eram frequentemente confiados a barqueiros, com o fim de os afastarem das cidades. Chega mesmo a existir a ‘Nau dos Loucos’, estranho barco que deslizava ao longo dos rios da Renânia e dos canais Flamengos. Muitas vezes eram encarcerados em lugares de detenção: Hôtel-Dieu de Paris; Châtelet de Melun, Torre dos Loucos de Caen (Normandia) e as Narrturmer na Alemanha (Foucault, 1999).

No entanto, com o Renascimento surge também o interesse pelo estudo do homem, e o preconceito de que o indivíduo deficiente é um ser ‘ineducável’ dá lugar ao conceito da ‘educabilidade’. Para tal muito contribuiu a Rainha Isabel II que promulgou a

Elisabethian – Poor Law, lei essa que inicia a mudança do pré-conceito de que o indivíduo deficiente não pode ser educado (Foucault, 1993).

No século XVI, diversificam-se várias técnicas de ensino para a comunicação e aprendizagem de surdos. Nesse particular, destacou-se Pedro Ponce de León que fundou a primeira escola para surdos no Mosteiro de San Salvador, perto de Madrid. Pedro de León ensina os surdos a falar desde muito jovens, associando palavras a objetos e, posteriormente, repetindo os sons das palavras correspondentes aos objetos (Bautista, 1997).

Com a Revolução Francesa (1789), surgem os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade que beneficiaram todos os cidadãos, incluindo os deficientes. Desencadearam-se acontecimentos relevantes que atingiram favoravelmente a sociedade. Esta situação ajuda a que os pré-conceitos que definiam os portadores de deficiência se esbatam e estes comecem a emancipar-se (Foucault, 1993).

Esta era, que ficou conhecida como Era da Institucionalização (séc. XVIII), foi fruto do Renascimento, postulado pelo progresso das ciências e processo individual. Os asilos passaram a assumir uma importância vital para a sociedade, na medida em que recolhiam as crianças desfavorecidas e as que apresentavam deficiência. Esta fase asilar prolongou-se ao longo dos tempos e pode mesmo afirmar-se que chega aos nossos dias. Esta abordagem visava sobretudo atender as pessoas numa vertente social e não como um processo educativo e de desenvolvimento pessoal (Bautista, 1997).

A Revolução Científica preconiza a necessidade de se estudar um pouco mais a pessoa com deficiência, dando azo a que se valorize a mão-de-obra que pode oferecer à sociedade. Desta forma, consegue-se obter padrões para a valorização do cidadão deficiente (Foucault, 1993).

As teorias Humanistas e de Tolerância propiciam o desenvolvimento de um novo campo de estudo que passa por uma pedagogia curativa ou terapêutica (mais tarde chamada de Especial) que tinha como objetivo um tratamento no sentido do progresso.

Nomes como Locke e Rosseau, Jacob Rodrigues Pereira e Abbé L'Eppé desenvolvem técnicas para que as pessoas surdas também possam aprender a comunicar. L'Eppé considerava mesmo que a mímica gestual era a melhor forma de entendimento do surdo, já que lê a expressão facial (Foucault, 1993).

Muito embora todas estas inovações, continuava-se a acreditar que a proteção era a melhor forma de ajudar estas pessoas, colocando-as em asilos e hospícios. Considerava-

se um mal menor, nestes locais podiam ter uma melhor resposta e sentirem-se mais confortáveis já que estavam junto aos seus pares (Foucault, 1999).

É neste contexto que Jean-Marc Itard elabora o primeiro programa sistemático de Educação Especial. Foi por esta razão considerado como o pai da educação especial (Sanches & Teodoro, 2006). Em 1801, Itard realiza a sua primeira experiência e investe na tentativa de recuperação e educabilidade de “Victor, o menino de Aveyron”. Ao acolher este menino em sua casa, Itard vai privilegiar a influência do meio no seu desenvolvimento, em detrimento da hereditariedade e de fatores biológicos. Quer ainda socializar Victor, ensinando-o a viver, a vestir-se, a comer, a saber estar (Correia, 1999).

Em 1825, Louis Braille, um antigo aluno da escola para crianças cegas de Valentin Haüy, desenvolve o Sistema Táctil de Leitura e Escrita para Cegos, que mais tarde adotou o seu nome. As suas investigações basearam-se no *Sistema Haüy* que permitia a leitura através das letras em relevo (Bautista, 1997).

É nos finais do séc. XIX, inícios do séc. XX que a deficiência começa a ser abordada numa perspetiva educativa. A criança com deficiência pode ser educada, em centros específicos, consoante o seu tipo de deficiência: visual, auditiva, mental, motora. Apesar desta aparente mudança, a segregação continuava presente, já que a criança era ensinada em classes especiais, separadas das demais e que eram constituídas por alunos com necessidades especiais, maioritariamente com perturbações mentais de média gravidade, já que os mais graves eram “escondidos” em casa (Correia, 1999).

Binet e Simon, com as suas escalas de avaliação, Montessori e Decroly, com a sua pedagogia terapêutica, e Taylor, com os seus métodos de organização escolar, são os grandes impulsionadores deste período (Correia, 1999).

As transformações educacionais decorrentes das pedagogias destes autores levam a uma avaliação educativa, sendo retirado gradualmente o diagnóstico do foro estritamente clínico. Assim, está-se a aproximar cada vez mais o conceito de Integração, dando às crianças com deficiência as condições de aprendizagem socioculturais das outras (Foucault, 1993).

No início do século XX, a Educação Especial caracterizava-se por um ensino ministrado em escolas especiais para cada área de deficiência, em regime de internato e de semi-internato (mais raro) e a existência de classes especiais. Desta forma, continuava a assistir-se a um ensino segregado, com as escolas de Educação Especial a funcionar fora das consideradas “normais” (Correia, 1999)

Como já anteriormente referido neste estudo, é com marcos importantes como Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança em 1924 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, em que a escola deixou de ser só para as classes sociais privilegiadas e passou a ser para todos sem exceção, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em 1990 e a Declaração de Salamanca, em 1994, sobre NEE que por fim são incluídas também as pessoas com deficiências mentais e motoras. Esta declaração dimanante da Conferência organizada pela UNESCO em cooperação com o Governo Espanhol, tendo contado com a presença de 92 governos (incluindo Portugal) e 25 Organizações Internacionais, apresenta a perspetiva inclusiva da educação que aposta numa organização mais eficaz acompanhada de currículos que deveriam ser desenvolvidos e aplicados para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos.

Pretende implementar filosofias inclusivas, no sentido de dar respostas adequadas e contextualizadas na obtenção do sucesso educativo funcional, sob o lema “educação para todos” em “escolas para todos”. Assim, arquiteta obviamente incluir o campo das Necessidades Educativas Especiais neste pressuposto, criando “escolas que servem todas as crianças de uma comunidade” (UNESCO, 1994).

O princípio das Escolas Inclusivas era o seguinte: “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (UNESCO, 1994)

Como já foi referido, a educação é sinónimo de prosperidade e riqueza. A educação é a chave para um mundo melhor. Foram estas as premissas que levaram os países mais desenvolvidos a apostar na educação universal.

A partir dos anos 60, do séc. XX, profundas alterações sociais permitem o aparecimento de novas abordagens educativas. A diferença começa a ser melhor aceite e a perspetiva de que todos têm direito às mesmas oportunidades também. Em 1975, surge nos Estados Unidos da América uma lei que regula a educação de todas as crianças com incapacidades. Trata-se da *Public Law 94 – 142, Education of all Handicapped Children Act, EAHCA*. O aparecimento desta lei constitui um marco histórico porque, por um lado, é a primeira vez que a Educação Especial é regulamentada de uma forma clara e pormenorizada acabando assim com tabus relativos às pessoas diferentes. Por outro lado, teve um impacto enorme em todo o mundo refletindo-se, sobretudo, nas políticas adotadas pelos países do mundo ocidental (Ainscow, 1998).

Esta lei marca o fim da segregação e o início da era da integração das crianças com deficiência nas escolas do ensino regular. Tem como objetivos assegurar que todas as crianças com deficiência tenham educação gratuita adequada, que os direitos das crianças com deficiência e seus pais e tutores sejam protegidos, providenciar assistência a estados e localidades de modo a que possam garantir a educação de todas as crianças com deficiência e garantir a eficácia dos esforços na sua educação. É ainda esta lei que constitui o Plano Educativo Individualizado (PEI), que é um documento escrito elaborado em função da especificidade de cada criança com deficiência por uma equipa multidisciplinar. Essa equipa é constituída pelos pais da criança, professores do ensino regular, professores da educação especial, representante da agência local de educação, pessoa especializada na interpretação dos resultados da avaliação, pessoa proposta pelos pais, conhecedora dos serviços previstos para o aluno e outros intervenientes considerados essenciais. Para se perceber o impacto e a importância desta lei é de salientar que se mantém em vigor após três revisões: em 1990, em 1997 e em 2004 onde foram introduzidas algumas alterações significativas que englobam a transição para a vida ativa, os atrasos de desenvolvimento dos 3 aos 9 anos, a mediação de conflitos entre escola e os pais, a formação de professores e pais, a intervenção precoce e a avaliação prevista no PEI. Atualmente esta lei chama-se *Individuals with Disabilities Education Act – IDEA* (Baptista, 2011).

Quase em simultâneo surge no Reino Unido, em 1974, uma comissão de inquérito para analisar e fazer recomendações sobre a educação de crianças e jovens com incapacidades. Esta comissão composta por 40 membros e coordenada pela investigadora Hellen Mary Warnock publicou, em 1978, o Relatório *Warnock* e as suas recomendações produziram efeito na reforma educativa de 1981. Foi assumido por todo o mundo, incluindo Portugal. Propunha que a expansão da Educação Especial, no sentido de dar às crianças Apoios Educativos para que conseguissem colmatar eventuais lacunas que pudessem apresentar durante o seu percurso escolar. Terminam as categorizações por tipos de deficiência, sendo substituídas pelo conceito de NEE. É então neste documento que surge pela primeira vez este conceito. Considerava-o como “um contínuo, visto não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidade e incapacidade, todos os aspectos importantes do processo educativo” (*Warnock Report*, 1978, p. 37).

3- Educação Inclusiva em Portugal

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Todos os alunos têm necessidades educativas...

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

A escola tem percorrido um longo caminho no sentido de integrar, incluir todos os alunos. Os governos de vários países têm legislado nesse sentido. Também em Portugal as políticas educativas, influenciadas pelas políticas e movimentos internacionais inclusivos, têm vindo a mudar. Basta ver o que está consagrado ao longo de vários artigos da Constituição da República Portuguesa que explicita no seu artigo 9.º “Assegurar o ensino e a valorização permanente”, garantindo no artigo 12.º que “Todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição”. É no entanto no artigo 73.º, sobre Educação, Cultura e Ciência que se afirma que “Todos têm direito à educação e cultura.”

Importa agora fazer uma retrospectiva daquilo que se passou em Portugal desde os primórdios da educação especial até à atualidade.

A Educação Especial, no nosso país, teve a sua origem na segunda metade do séc. XIX, através da institucionalização (asilos ou instituições) inicialmente em regime de internato e, mais tarde, em regime de semi-internato (Correia, 1999).

No reinado de D. João VI (1822/23), é criado o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, pela iniciativa de José António Freitas Rego. Já no séc. XX, passa para a tutela da Casa Pia de Lisboa (Correia, 1999).

No processo de institucionalização tiveram papel relevante a Misericórdia do Porto e a Casa Pia de Lisboa, cuja finalidade era proteger as crianças da sociedade, bem como proteger a sociedade das crianças e das suas problemáticas (Pinto Ribeiro, 2010).

A partir de 1913, destaca-se o papel preponderante do Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, como Provedor da Casa Pia de Lisboa, e da própria instituição, na área de formação de técnicos especializados para o ensino de crianças deficientes. Organiza o Primeiro Curso de Especialização de Professores de Surdos e cria, em 1916, o

Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa. Este Instituto, que assume o nome do seu fundador, em 1941, passando-se a designar-se por Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF) (Pinto Ribeiro, 2010). Nesse mesmo ano e ainda numa perspetiva vanguardista, é criado neste Instituto o primeiro “Curso de Preparação para Professores de Crianças Anormais”, sob a tutela do Ministério da Instrução. É também neste Instituto que são criadas as “classes especiais” que tinham o seu raio de ação nas escolas primárias. Coube ao IAACF, no ano de 1945 e já sob a égide do Dr. Victor Fontes, a sua origem (Pinto Ribeiro, 2010).

Na década de 60 aparecem experiências de integração com programas para alunos com deficiência visual integrados em escolas regulares nas principais cidades do país, apoio intensivo nas “salas de apoio”, o Ministério da Segurança Social cria Centros de Educação Especial denominados Colégios de Reeducação Pedagógica. Surgem as primeiras associações de apoio à criança com deficiência: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC), etc. Estas associações são organizadas por tipo de deficiência. O aparecimento destas Associações transcorria do facto dos pais tentarem encontrar o melhor auxílio possível para os seus filhos, pois viam que a educação estatal não era capaz de dar uma resposta eficaz que estivesse à altura das necessidades dos seus filhos. Contudo, esta situação levava à continuação de uma educação de base segregadora e a dois tipos de ensino paralelos: O Ensino “normal” e a educação especial (Correia, 1999).

Outros institutos são criados, cuja importância é reconhecida: o Instituto de Assistência a Menores (1964) que faz transformações importantes na área das deficiências visual e auditiva, através da criação de serviços de educação para esses deficientes – a organização de cursos de Especialização para professores e educadores, o Centro Permanente de Braille (centro de recursos em que as obras eram traduzidas para Braille para que os cegos também as pudessem ler), o Serviço de Orientação Domiciliária (destinado a apoiar os pais/famílias de crianças dos 0 aos 6 anos), entre outros. Remodela-se a Imprensa Braille em Portugal e descentalizam-se os serviços pelos Açores, Lisboa, Porto e Viseu. É também de mencionar que o Instituto de Assistência a Menores apoiou o Centro Infantil *Hellen Keler*, precursor na tentativa de uma educação conjunta, promovendo a integração de alunos cegos, amblíopes e com visão reduzida. Por tais ações, este Instituto é considerado pioneiro na integração de

alunos cegos no sistema regular de ensino, com o apoio dos seus professores (Pinto Ribeiro, 2010).

Neste contexto, só os alunos com deficiências sensoriais é que estavam integrados no ensino “normal”, acompanhando os programas instituídos, não se alterando os currículos. Os alunos eram apoiados em regime de sala de apoio.

Em Viseu, é criado o Centro de Reeducação de Viseu (1967) dirigido ao atendimento de Débeis Intelectuais Médios, o Centro de Educação Especial de Viseu e a Casa Infante D. Henrique de Viseu. Esta pertencia à Segurança Social, sendo que a grande maioria das crianças que a frequentavam faziam-no em regime de internato. Atendia crianças com deficiência auditiva dos 0 aos 16 anos até ao início deste século, junho de 2003, quando foi extinta.

Na década de 60, fruto das guerras coloniais, é criado o Centro de Reabilitação de Alcoitão considerado, à época, o melhor da Europa.

Em 24 de outubro de 1968, a Organização das Nações Unidas (ONU) consagra a Declaração dos Direitos Gerais e Especiais dos Atrasados Mentais que define os direitos básicos destas pessoas a nível educativo, assistencial, económico, laboral e legal. Os estados começam a produzir legislação específica e, na década de 70, assistimos finalmente a uma mudança na filosofia da educação para pessoas diferentes. É nesta década que se atinge o apogeu do modelo médico em que tudo é classificado e diagnosticado. Em 1973/74, o Ministério da Educação publica legislação que preconiza a educação e integração da criança com deficiência. No entanto, na realidade, todos os investimentos na educação destes alunos direcionam-se para instituições especializadas e não no sentido da integração destes na escola regular. Ainda no decorrer desta década assiste-se a diversos esforços de integração tais como a constituição de equipas de ensino especial que têm como objetivo promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência. Estas equipas proporcionavam um apoio itinerante a uma área geográfica. Nesta época, sobressai a ação relevante do ministro Veiga Simão, com a sua Reforma Educativa, assumindo o Estado e concretamente o Ministério da Educação, o sector da Educação Especial, através da Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro (criação das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário – DGEB e DGES) e da Lei n.º 55/73, de 12 de março, (criação da Divisão do Ensino Especial). A ação de Veiga Simão foi revolucionária e as suas medidas de democratização do ensino foram usadas no pós 25 de abril. Fomentou a igualdade de oportunidades e o direito à

educação, com o objetivo da integração de crianças diminuídas na sociedade (Correia, 1999).

No ano de 1975, aparece o movimento cooperativista das CERCI, muito apoiado pelo Ministério que destacou professores para lá trabalhar, subsidiou muitos recursos e cedeu edifícios do Estado.

É por esta altura que a legislação ganha uma força incontornável, com o aparecimento da nova Constituição da República Portuguesa, em 1976. Os seus princípios já estavam previstos na reforma de Veiga Simão. Confere direitos iguais para todos e igualdade de oportunidades de acesso à educação.

No mesmo ano são criadas as equipas de ensino especial com professores destacados por convite, dando-se prioridade aos que tinham especialização. Deslocavam-se a nível distrital, em itinerância.

No ano de 1979, são criados os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem – SADA – e as Unidades de Orientação Educativa – UOE – (Lei n.º 66/79, de 4 de outubro). Apesar destes serviços, os alunos tinham de se adaptar ao currículo, ou seja, se tinham sucesso tudo bem, se não tinham, o sistema de ensino também não se responsabilizava por isso (Correia, 1999).

É em meados da década de 80, mais propriamente em 1986, que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro) que no artigo 7.º diz: "Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades". Esta lei, nalguns dos seus artigos, consagra as modalidades e organização da educação especial. Traça ainda os objetivos da educação especial (Correia, 1999).

O Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro, estabeleceu a afetação de docentes de apoio em escolas com condições específicas - escolas de "intervenção prioritária" e turmas com alunos portadores de deficiência e ou dificuldades.

O Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto, arrogou-se também de uma importância evidente, já que permitiu um enquadramento legal para as equipas de educação especial do Ministério da Educação. Estas equipas vieram dar uma dinâmica diferente ao ambiente escolar. Trabalhavam em conjunto, numa interação constante entre todos os elementos abrangidos no processo educativo dos alunos com NEE. O Despacho veio impulsionar a educação especial (Sanches & Teodoro, 2006).

Durante a última década do século passado surgem diversas leis e decretos-lei que vão ao encontro de uma escola cada vez mais inclusiva e que tem como máxima: “Não deixar nenhum aluno para trás”. O grande marco dos anos 90 foi o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (Sanches & Teodoro, 2006). Este constitui o Regime Educativo Especial (REE) dos alunos com NEE. Este diploma visava a obtenção de transformações ao nível de conceitos e de práticas educativas, revogando a categorização por tipos de deficiência. Insere o conceito de NEE baseado em critérios pedagógicos observando os problemas dos alunos sob o ponto de vista educativo; responsabiliza a escola pelas respostas adequadas a cada um, numa perspetiva de “Escola para Todos”; descentraliza os serviços de educação especial responsabilizando a escola pelo atendimento de alunos com NEE; estabelece a individualização da intervenção através de documentos como o PEI e o Programa Educativo (PE). Pontos relevantes são o envolvimento e responsabilização dos pais no processo educativo, bem como a descentralização dos serviços de Educação Especial, competindo à escola e aos órgãos de Direção, Administração e Gestão a responsabilidade pelo atendimento de alunos com NEE.

Ainda no ano de 1991, surge o Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro, que regulamentou as condições e procedimentos necessários à aplicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Através dele, foi possível pôr em prática as Medidas do REE dos alunos com NEE, como são exemplo as Adaptações Curriculares e o Apoio Pedagógico Acrescido (Sanches & Teodoro, 2006).

Nesta mesma década, há ainda a destacar o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Este tinha a função de criar o enquadramento legal dos Apoios Educativos. Este despacho foi de extrema importância na promoção e consolidação da escola Inclusiva em Portugal (apesar de ocorrer três anos após a Declaração de Salamanca). Introduz significativas alterações nos Apoios Educativos, tais como a criação das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), em substituição das EEE; estabelece novas regras no concurso aos lugares de apoios educativos e define atribuições para professores de apoio e para os elementos das ECAE (Sanches & Teodoro, 2006).

Os apoios são um recurso da escola e devem-se articular com outros serviços que permitam a integração socioeducativa, o alargamento das aprendizagens, a promoção da interculturalidade, a melhoria do ambiente educativo, transformando a escola no centro privilegiado da ação educativa, contribuindo assim para um melhor atendimento às crianças e às famílias.

O papel das ECAE na dinâmica e promoção dos Apoios Educativos foi fundamental na orientação técnico-científica e pedagógica dos docentes do apoio, na intervenção na comunidade e na relação com os órgãos de gestão das escolas.

Neste contexto deve-se considerar que, ao longo dos tempos, o sistema educativo português passou de um paradigma de exclusão para um paradigma de inclusão sob várias perspetivas: assistencial e de proteção, educacional de iniciativa privada e pública, integração e por fim de inclusão.

É neste quadro de inclusão que surge, em 2008, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que tem como principais objetivos: tornar a escola efetivamente para todos, o aluno deve aprender atitudes, competências e valores, deve existir uma total igualdade de oportunidades, direitos e condições, ou seja deve formar uma criança ou jovem na sua plenitude e acima de tudo sem discriminações. Este diploma refere-se à

criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, art. 1.º).

Esta lei traz consigo duas grandes medidas: por um lado clarifica os destinatários, por outro lado cria o grupo de recrutamento dos docentes e rege-se pelo princípio inclusivo pelo desenvolvimento das capacidades dos alunos para a participação social, política, cultural e económica, para assim oferecer oportunidade aos alunos que a não têm, considerando que estes alunos precisam de apoio específico ao longo do percurso escolar. Isto é alcançado através de Planos de Recuperação, acompanhamento individualizado, percursos alternativos, créditos horários, cursos de educação e formação (CEF), entre outras.

Assim, e no que diz respeito aos destinatários regulamenta a Educação Especial referindo que as dificuldades apresentadas resultam de alterações de estruturas e funções do corpo com carácter permanente que geram desvantagem face ao contexto educativo. Este diploma estabelece a criação do grupo de recrutamento dos docentes de educação especial, o acompanhamento adequado de todos os alunos elegíveis por parte

dos docentes de educação especial, a diferenciação positiva entre as problemáticas de baixa intensidade e alta frequência e alta intensidade e baixa-frequência, promove respostas diferenciadas e cria escolas de referência. Por conseguinte, esta lei promove a inclusão educativa, social, acesso e sucesso educativo, autonomia, estabilidade emocional, igualdades de oportunidades, prosseguimento de estudos e adequação para a vida profissional. Permite criar condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. Outro aspeto muito importante deste diploma é a responsabilização dos pais com a incitação da sua participação no processo educativo do seu educando. “Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo” (n.º1 do artigo 3.º).

Em síntese e como refere Baptista (2011), uma escola inclusiva é aquela que:

- Combate as diferenças;
- Favorece a igualdade de oportunidades;
- Reconhece e satisfaz as necessidades dos alunos;
- Garante um bom nível de educação;
- Sensibiliza alunos, pais e comunidade;
- Utiliza recursos e cria novos métodos de aprendizagem;
- Recorre a estratégias diversificadas;
- Proporciona a integração na vida económica e social;
- Não deixa nenhum aluno para trás (p.79).

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS

1- Questões e objetivos da investigação

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire (2000, p. 155)

Nesta fase da investigação, é relevante aclarar o enquadramento teórico-conceitual que nos levou a empregar as nossas opções metodológicas. A multiplicidade característica da sociedade atual em que coabitamos não pode ser olvidada pela comunidade educativa. Por esta razão, a escola defronta-se com um papel difícil pois, hoje em dia, na comunidade em que está inserida, a população é cada vez mais heterogénea o que leva a que a escola tenha que dar respostas cada vez mais diversificadas. Neste contexto, à escola atual pede-se que inclua todos os alunos na sua variedade de competências, meios socioeconómicos e culturais. “A escola inclusiva reúne hoje um grande consenso como o modelo que melhor responde a uma educação de qualidade sem deixar nenhum aluno para trás” (Baptista, 2011, p.102).

Foi esta premissa que suscitou no investigador a inquietude, a constância do desafio diário de ter que fazer face a situações muito diferentes dentro de um mesmo grupo turma. Estamos assim na “...primeira etapa do percurso de construção de um projeto de investigação...” que tem como fundamento a “...própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (Afonso, 2005, p. 48).

Após termos estabelecido a “...importância de não ignorar os “adquiridos” da experiência pessoal e profissional...” (Afonso, 2005, p. 49), iniciámos a investigação com o estabelecimento de um “... fio condutor tão claro quanto possível...” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 29). Desta forma partimos de uma questão (ou questões) que permitiu traçar um caminho, um rumo na investigação. Claro que esta não pode ser considerada como “a questão” pois é suscetível de poder ser alterada já que é inerente ao trabalho de um investigador a incerteza e a instabilidade do caminho percorrido.

O objetivo de uma investigação é o de procurar respostas a inquietações, a mal-estares. “Uma investigação é...algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento...” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 29). No entanto o fim último do nosso estudo não foi o de atingir respostas únicas e inequívocas mas sim o de

“...construir conhecimento...descrever muitas dimensões e não restringir o campo de observação” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 67-68).

Tal como preconizado por Quivy e Campenhoudt (1992), a questão que deu origem à nossa investigação foi:

- Em que medida a aplicação das políticas públicas no contexto escolar promove a escola inclusiva.

Esta questão geral desdobrou-se noutras pois o nosso estudo tentou “...expressir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 30):

- A Escola: Que tipo de organização?
- O que é a Escola Inclusiva?
- Qual o papel da direção na promoção de uma Escola Inclusiva?
- Que relação existe entre a direção e o setor da Educação Especial?

Após estes pontos de partida, estabelecemos dois objetivos gerais que pensamos irem ao encontro do nosso estudo, pois “o objetivo é a finalidade geral a que nos propomos...” (Bardin, 1977, p. 98) responder:

- Perceber o papel dos líderes na promoção de uma educação com qualidade e equitativa para todos.
- Compreender em que medida os Projetos Educativos e Curriculares respondem à diversidade do universo social, económico e cultural em que a escola se insere envolvendo todos os atores: professores, alunos, famílias e demais agentes operacionais.

A partir destes objetivos gerais elaborámos os seguintes objetivos específicos para perceber até que ponto a escola inclusiva:

1. Garante a equidade e a qualidade do ensino (da educação);
2. Promove o desenvolvimento de projetos Educativos e Curriculares baseados na inclusão;
3. Desenvolve uma escola para todos envolvendo agentes internos e externos à escola no sentido de poder responder à diversidade e especificidade do indivíduo;
4. Promove a participação de todos nas atividades de sala de aula e do âmbito extraescolar;
5. Utiliza o conhecimento e experiência extraescolares obtidos pelos alunos;

6. Mobiliza todos os recursos, técnicos e humanos, necessários ao processo ensino / aprendizagem tendo em conta a diversidade e especificidade do indivíduo.

2- Tipo de investigação

Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade - conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar.

Geertz (1973), citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 48)

A investigação que nos propusemos efetuar teve como ponto de partida, como já referido, a experiência do investigador (Afonso, 2005) e iniciou-se com a formulação de questões chave, tal como prescrito por Quivy e Campenhoudt (1992). Após estes primeiros passos começámos por fazer uma revisão da literatura, pois foi necessário “proceder à adequada contextualização do projeto” (Afonso, 2005, p.50). A revisão da literatura permite, em primeiro lugar, estabelecer os limites do problema a estudar “assim como o seu enquadramento no contexto político e social relevante para a sua adequada compreensão” (Afonso, 2005, pp. 50-51). Em segundo lugar, foi imprescindível efetuar a revisão da literatura pois só este processo proporcionou dados fundamentais para traçar não só o rumo da investigação como o enquadramento teórico que sustentou essa mesma investigação (Afonso, 2005). Por último a revisão da literatura permitiu identificar a “contextualização metodológica” (Afonso, 2005, p. 51), ou seja, estabeleceu a linha de investigação a seguir.

Depois desta fase do nosso projeto começámos a ponderar qual o tipo de metodologia mais adequada para a investigação que pretendíamos efetuar. Assim constatámos que existe uma grande discussão entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. Existem autores que defendem que as duas são irreconciliáveis. Outros há que consideram que as duas podem ser empregues complementarmente. Erikson (1986), citado em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), refere-se às metodologias qualitativas utilizando a expressão investigação interpretativa pois rejeita “...definir estas abordagens como essencialmente não quantitativas, uma vez que determinadas quantificações são também possíveis no âmbito destes procedimentos” (p.

32). Também Evertson e Green (1986), citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), concordam com as afluências que estão patentes entre estas abordagens metodológicas e “...aditem a possibilidade de as combinar numa mesma investigação ou num mesmo programa de investigação” (p. 33). Embora haja conflito entre estas duas abordagens metodológicas – qualitativa e quantitativa – elas não se substituem, pelo contrário são tendencialmente coexistentes (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Apesar de, como já foi referido, haver autores que consideram que as abordagens qualitativas são irreconciliáveis com as abordagens quantitativas “...são poucos os investigadores que não recorrem à combinação das duas” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 34).

No entanto e como o objeto de estudo da nossa investigação é a escola inclusiva e em que medida a aplicação das políticas públicas no contexto escolar promove a escola inclusiva, trata-se por conseguinte de um contexto educativo. Desta forma, parece-nos que o tipo de investigação a aplicar deverá ter um pendor qualitativo na medida em que o trabalho do investigador “...corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspetos da vida educativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

A nossa investigação é compreensiva e por inerência qualitativa pois os dados recolhidos foram “...em forma de palavras...e não de números”. Tentámos “...analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Desta forma, as vantagens das metodologias compreensivas são, segundo Poupart (1997), citado por Guerra (2006),

de várias ordens: de ordem epistemológica, na medida em que os atores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais; de ordem ética e política, pois permitem aprofundar as contradições e os dilemas que atravessam a sociedade concreta; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido da ação (p. 10).

Para além do pendor qualitativo da nossa investigação (Bogdan & Biklen, 1994), pareceu-nos adequado proceder a um estudo de caso como estratégia selecionada por ser a mais adequada na medida em que o foco do nosso estudo se situa na

contemporaneidade da problemática da escola inclusiva inserida num contexto do processo de ensino e aprendizagem do agrupamento de escolas em estudo (Yin, 2003). A necessidade do estudo de caso surge “do desejo de se compreender fenómenos sociais complexos...permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2003, p. 20). Por tudo isto e sintetizando, considerámos que a escola atual tem que responder cabalmente a todas as exigências de uma sociedade cada vez mais diversificada e por conseguinte pareceu-nos lógico optar por uma investigação do tipo qualitativa pois tinha que assentar na experiência daqueles que, no seu quotidiano, vivem as dificuldades de responder a essas exigências. Assim, estamos “...perante atores que agem tendo em conta a perceção dos outros e balizados por constrangimentos sociais que definem intencionalidades complexas e interativas” (Guerra, 2006, p. 9).

3- População e amostra

A amostra não se constitui por acaso, mas em função de caraterísticas específicas que o investigador quer pesquisar.

Álvaro Pires (1997), citado por Guerra (2006, p.43)

Norteámos a nossa investigação para a recolha de dados qualitativos recorrendo a entrevistas realizadas ao órgão de administração e gestão e à estrutura de coordenação e supervisão pedagógica de um agrupamento do distrito de Lisboa. Este foi o ambiente selecionado devido ao acesso privilegiado por parte do investigador tendo como premissa a sua já referida vivência (Afonso, 2005). Como refere Santos Guerra (2003), “uma forma de ficar a conhecer o que acontece e porque é que acontece... é perguntar aos que estão envolvidos na atividade... “A entrevista é o meio mais apropriado para realizar uma análise construtiva da situação” (p. 89). Assim e porque pretendemos que o nosso estudo fosse o mais abrangente possível procurou-se “...a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias...”, foi “...preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos...em estudo” (Guerra, 2006, p. 41). Para isso foram contactados um elemento da Direção, a Coordenadora de Diretores de Turma e a Delegada do grupo de Educação

Especial. Desta forma cremos que conseguimos resultados mais ecléticos e acreditamos ter ido ao encontro de Santos Guerra (2003), quando se refere à triangulação de indivíduos pretendendo assim “...proceder ao confronto dos pontos de vista dos sujeitos da pesquisa...” (p. 129). Acreditamos ainda que, face à problemática em causa, este leque de entrevistados foi o mais adequado pois foram os mais “...suscetíveis de comunicar as suas perceções da realidade através da experiência vivida...” (Guerra, 2006, p. 48).

3.1- Caraterização da amostra

Em princípio, o que carateriza os sociólogos é estudarem os conjuntos sociais...enquanto totalidades diferentes da soma das suas partes.

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 160).

Como já acima foi referido, o estudo que nos propusemos realizar teve lugar num agrupamento de escolas do distrito de Lisboa. Existiram duas razões primordiais para a escolha deste ambiente: por um lado, como já mencionado, a vivência e experiência profissional do investigador (Afonso, 2005), nesse mesmo ambiente; por outro lado o contexto social, etnográfico e económico em que o agrupamento em causa estava inserido indo assim ao encontro de Guerra (2006), quando diz que “...é preciso assegurar a presença da diversidade...das situações em estudo” (p. 41).

Assim, e tendo em conta a problemática do nosso estudo que incide sobre a aplicação das políticas públicas no contexto escolar promove a escola inclusiva, seleccionámos três elementos, um do órgão de administração e gestão e dois da estrutura de coordenação e supervisão pedagógica do agrupamento que, no nosso entender, são basilares e que, através da sua experiência profissional, puderam dar o seu contributo a este estudo. “A questão central que se coloca na análise compreensiva não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente «representativos», mas sim uma pequena dimensão de sujeitos «socialmente significativos»...” (Guerra, 2006, p. 20).

No quadro seguinte procedemos a uma caraterização sumária destes elementos. Para esta caraterização socorremo-nos de numeração para asseverarmos a confidencialidade a que nos preceituámos desde o princípio do nosso estudo.

Agrupamento de Escolas X						
Entrevistado nº	Sexo	Idade	Anos de docência	Situação profissional	Cargo desempenhado	Formação especializada. em Ed. Esp.
1	M	54	25	QE / QA	Diretor	Não
2	F	47	24	QE / QA	Coord ^a . DT	Não
3	F	53	33	QE / QA	Delegada de grupo Ed. Esp.	*Curso de For. Esp. Em Ed Esp. – Esp. Dif. Apr.

Quadro 1 – Caraterização da amostra

*Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Especialidade em dificuldades de aprendizagem.

4- Instrumento de recolha de dados

Na lógica prospetiva do projeto...trata-se de planejar o acesso à informação pertinente...em função do questionamento decorrente do problema de pesquisa e dos respetivos eixos de análise.

Natércio Afonso (2005, p. 58)

Após termos feito uma análise dos diversos processos de investigação, pareceu-nos que a entrevista era o melhor instrumento de recolha de dados para o nosso estudo porque, no entender de Santos Guerra (2003), “a entrevista é o meio mais apropriado para realizar uma análise construtiva da situação...já que permite a participação dos sujeitos de um modo aberto” (p. 89). A necessidade desta escolha reveste-se de especial importância na medida em que,

para estabelecer uma articulação entre o «mundo empírico» e o «mundo teórico», o investigador...deve portanto selecionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo de dados. Isto significa, para ele, «instrumentar» a sua investigação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 141).

Assim optámos pela modalidade um entrevistador / um entrevistado (Santos Guerra, 2003). Este tipo de entrevista formal permitiu a “compreensão das perspetivas dos informantes, relativamente às suas...experiências ou situações, expressas através das suas próprias palavras” (Taylor & Bogdan, 1986, citados por Santos Guerra, 2003, pp. 89-90). Para tal escolhemos realizar entrevistas semiestruturadas na medida em que estivemos sempre abertos a “qualquer fluxo de informação imprevista” (Santos Guerra, 2003, p. 92), que surgisse no decorrer da conversa mas também porque não existem regras válidas para todas as conjunturas, pessoas e contextos (Santos Guerra, 2003). Como já foi referido anteriormente, o ambiente foi selecionado por causa da vivência e experiência profissional do investigador (Afonso, 2005) e, também, em prol de uma recolha de informação mais rica, foi necessário o perfeito entendimento entre o investigador e o informador pois, no entender de Santos Guerra (2003), “caso o entrevistador seja visto como um intruso, o interlocutor oferecerá uma informação diferente daquela que daria se o considerasse um amigo” (p. 92). Neste âmbito e para que o investigador se sentisse mais comprometido com o estudo efetuado, pareceu-nos imprescindível o recurso a um gravador (Guerra, 2006) para uma reprodução fidedigna do teor da entrevista de modo a possibilitar um posterior tratamento de dados. Para além das questões técnicas, foram nosso ponto de honra as questões de ordem ética pois como referem Lessard-Herbert e outros (1997), citados por Guerra (2006), “...a relação entre a validade de uma investigação e o respeito por princípios de ordem ética, nomeadamente os dois que mais privilegia: informar corretamente os indivíduos dos objetivos da investigação e proteger as fontes” (p. 52). Assim e procurando a maior transparência e lisura do nosso estudo efetuámos os contactos, comunicámos os objetivos, adquirimos o consentimento, asseverámos o anonimato e procurámos mitigar o carácter intimidatório deste tipo de instrumento. Desta forma foi possível estabelecer

uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor...exprime as suas perceções,...as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas...o investigador facilita essa expressão...e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193).

Neste contexto elaborámos um guião de entrevista para ter um fio condutor do nosso estudo e permitir “...a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a

entrevista comporta” (Guerra, 2006, p. 53). Assim gizamos, no quadro que se segue, as categorias, subcategorias e as questões nelas contidas que fizeram parte da entrevista que se encontra em anexo a este estudo (cf. Anexo I).

Categorias	Subcategorias	Número da Questão
C. Escola Inclusiva	- Conceito de Escola Inclusiva	Q.1, Q.2, Q.3, Q.4, Q.5
D. Referenciação dos alunos com NEE e intervenção	- Referenciação	Q.6, Q.7, Q.8, Q.9,
	- Intervenção	Q.10, Q.11, Q.12, Q.13, Q.14, Q.15
E. Políticas educativas (Implicação do órgão de administração e gestão e das estruturas pedagógicas: Coordenador(a) de Diretores de Turma e coordenador(a) e Delegado(a) do grupo de Educação Especial)	- O “papel” do(a): Diretor(a); Coordenador(a) de Diretores de Turma; Coordenador(a) de Educação Especial.	Q.16, Q.17, Q.18, Q.19, Q.20, Q.21, Q.22, Q.23, Q.24, Q.26, Q.27, Q.28, Q.30
	- O “papel” da tutela	Q.25, Q.29

Quadro 2 – Categorias, Subcategorias e Questões da Entrevista

5- Procedimentos

A conceção e execução de um projeto de investigação percorre diversas fases que se interligam logicamente e se sucedem cronologicamente...

Natércio Afonso, (2005, p. 48)

Após a realização da revisão da literatura e de termos estabelecido os objetivos da nossa investigação, elaborámos um guião de entrevista, como anteriormente referido, composto por cinco categorias. As duas primeiras categorias são compostas por questões de cariz caracterizador dos entrevistados. No entanto, foi nossa preocupação

não perturbar o normal decorrer da “conversa” (Simons, 1982, citado por Santos Guerra, 2003, p. 92) com esta recolha de informação.

A construção de um guião não é uma situação estática e imutável pois “é frequente...que o guião seja completado ao longo do tempo” (Guerra, 2006, p. 53). Por essa razão e, sem perder o fio condutor que norteou o nosso estudo pois “o espírito teórico do investigador deve...permanecer continuamente atento” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193), da conversa com o entrevistado, podem surgir novas hipóteses de trabalho e não podemos “por isso excluir os desenvolvimentos paralelos suscetíveis de as matizar ou de as corrigir” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193).

Numa segunda fase iniciámos o processo estabelecendo contactos com o órgão de gestão do agrupamento para aclarar os objetivos, condições e termos do nosso estudo e assim obter a autorização e participação do próprio, na pessoa do Diretor. Após esta primeira abordagem, depois da concessão da autorização necessária e da anuência do Diretor na participação na nossa investigação, procedemos ao contacto com as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica do agrupamento, contactando assim a Coordenadora de Diretores de Turma e a Delegada de Grupo de Educação Especial. As entrevistas aconteceram durante os meses de abril e maio de dois mil e treze, não sem antes ter sido explicitado, mais uma vez, os objetivos da nossa investigação e assegurado a confidencialidade dos dados obtidos e registados em gravação áudio, também esta antecipadamente comunicada e autorizada (Santos Guerra, 2003). Optámos por registar as entrevistas em gravação áudio porque levámos em consideração aquilo que Laslett e Rapoport (1975), citados por Santos Guerra (2003), referem como vantagens inquestionáveis:

- 1) Permite uma transcrição mais completa e fiel dos conteúdos da entrevista.
 - 2) Permite ao entrevistador uma maior liberdade para se concentrar e envolver na entrevista, eliminando a necessidade de estar atento aos problemas da tomada de notas e / ou da memória.
 - 3) Possibilita uma melhor observação das situações não-verbais da entrevista
- (p. 93).

Seguidamente passámos ao demorado e difícil processamento das entrevistas: transcrição integral do arquivo áudio para subsequente análise de conteúdo, após o que foi entregue uma cópia com o intuito do entrevistado poder, ou querer alterar, o que considerasse necessário (Santos Guerra, 2003) (cf. Anexo II).

A fase seguinte foi a leitura de todo o conteúdo das entrevistas com a finalidade de focalizar a informação já que essa mesma informação compilada não é, em si mesmo, um agregado de dados, mas sim uma fonte de dados. Todo o material recolhido proporcionará a constituição de dados graças à análise efetuada pelo investigador. (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990). Assim, e seguindo as recomendações de Miles e Huberman (1984), citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), procedemos à redução de dados pois o investigador, na sua análise, deve desenvolver um “processo «de seleção, de centração, de simplificação, de abstração e de transformação» do material compilado” (p. 109). Como a nossa preferência de instrumento de recolha de dados incidiu na realização de entrevistas semiestruturadas, seleccionámos os segmentos das entrevistas que melhor ilustraram as categorias e subcategorias expressas no guião. Tratou-se de identificar as unidades de base (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990). Este procedimento permitiu o aprofundamento do estudo e originou novas subcategorias pois existem investigadores da área qualitativa que não aceitam “o recurso a categorias de observação ou a variáveis predeterminadas” pois “consideram as interpretações dos inquiridos como imprevisíveis, pois que livres e passíveis de alteração” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 96). Os mesmos autores, na mesma obra, referem que “a investigação qualitativa parece, portanto, dar lugar de relevo ao contexto da descoberta antes e durante a recolha dos dados: as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação normalmente não estão totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa” (p. 102).

Neste âmbito, foram realizados quadros de análise com as categorias e subcategorias previamente inscritas no guião bem como as novas subcategorias encontradas depois da análise efetuada ao acervo áudio resultante das entrevistas. Estão aí também registadas as unidades de base encaradas como as mais emblemáticas para a fundamentação de cada uma das categorias e subcategorias.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1- Apresentação e Análise dos Resultados

Como interpretar os resultados? Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos.

Laurence Bardin (1977, p. 101)

Nesta fase do nosso trabalho importa lembrar a premissa que despoletou a nossa investigação: em que medida a aplicação das políticas públicas no contexto escolar promove a escola inclusiva. Trata-se assim de saber se a Escola atual, sendo inclusiva, consegue fazer face às exigências de uma sociedade cada vez mais heterogénea e responder “a uma educação de qualidade sem deixar nenhum aluno para trás” (Baptista, 2011, p.102). Trata-se de aplicar um regime de equidade e justiça para com todos os alunos independentemente, não só, das suas competências cognitivas, mas também de todas as suas características pessoais, sociais e culturais (Baptista, 2011).

Avançamos então, nesta altura, para a apresentação dos resultados da nossa investigação. Para isso socorremo-nos de quadros onde apresentamos, cremos que de uma forma clara, as opiniões de cada um dos entrevistados sobre cada uma das categorias pois como afirma Bardin (1977), “a análise por categorias é...na prática...a mais utilizada.” (p. 153). Para isso recorreremos, como já anteriormente referido, ao “desmembramento do texto em unidades” (Bardin, 1977, p. 153), isto é, segmentos do texto que podem ser vistos como os mais pertinentes para a argumentação de cada uma das categorias e subcategorias.

Insistindo na confidencialidade e ao mesmo tempo na simplicidade e clareza dos quadros de opinião, apresentamos, seguidamente, um quadro com a codificação das designações dos cargos dos entrevistados. Assim, ao agrupamento de escolas eleito para este estudo foi atribuída a letra **X**. Ao Diretor do agrupamento de escolas foi atribuída a letra **D**. À Coordenadora dos Diretores de Turma foram atribuídas as letras **CDT**. Por fim, à Delegada de grupo de Educação Especial foram atribuídas as letras **DEE**.

Agrupamento	Diretor do Agrupamento	Coordenadora de Diretores de Turma	Delegada de grupo de Educação Especial
X	D	CDT	DEE

Quadro 3 – Identificação dos sujeitos entrevistados

É chegado o momento da apresentação dos quadros de opinião espelhando o que cada um dos sujeitos entrevistados referiu sobre cada uma das categorias. Como já referido, nesses quadros estão plasmadas as unidades de base (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990), isto é, os segmentos do texto que se referem a cada categoria e subcategoria (pré-existente e nova).

Categoria	Subcategoria	Unidades de base / Segmentos de texto		
		D	CDT	DEE
C. Escola Inclusiva	Conceito de Escola Inclusiva	“Penso que...é aquela que está preparada para os alunos e não os alunos que estão preparados para a escola...” “...considero que é muito bom essas crianças estarem integradas com as outras que não têm problemas...e assim respeitam a diferença”	“...é aquela que respeita e atende às necessidades de cada aluno.” “...a inclusão destes alunos...é fundamental...para... ultrapassar as suas dificuldades e...desenvolver as suas capacidades.”	“É uma escola que...recebe os alunos NEE...os inclui nos seus projetos, na sua metodologia, nos seus currículos...” “O estar na turma tem que ser uma mais-valia para o aluno...”
	Diferenciação entre inclusão e integração	“...podemos misturar os dois termos...acho que devemos partir da inclusão e depois...chegar à integração.”	“...a Inclusão tem a ver com o facto de...o aluno ao estar incluído na escola participa na vida da mesma em todos os aspetos. No que diz respeito à Integração ela existe quando o aluno é considerado.”	“Os alunos NEE podem estar integrados e não incluídos...” “...o que é preciso modificar para que eles se sintam mesmo incluídos.”
	Operacionalização da Escola Inclusiva	“...neste agrupamento...foi a nossa preocupação proporcionarmos aos alunos tudo o que fosse possível para eles se enquadrarem bem...” “...a direção é fundamental...tem a responsabilidade de inculir...a necessidade de incluir todos os alunos no processo de ensino.”	“...é a existência de uma equipa de educação especial...para auxiliar a escola, os professores, as famílias e os...alunos com NEE.” “...a formação especializada dos professores contribui...para que...estejam preparados para trabalhar com alunos com NEE...”	“...o grande objetivo...é toda a aprendizagem que estes alunos fazem nos momentos...que estão com os seus pares, nas aulas...” “...todos os elementos de uma escola inclusiva têm que estar envolvidos...”

Quadro 4 – Escola Inclusiva

De uma maneira geral, todos os entrevistados (D, CDT, DEE) estão conscientes daquilo que é a escola inclusiva. Consideram que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de acesso a um ensino de qualidade, independentemente das suas competências. Pensam também que se trata de uma mais-valia a inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular pois acreditam que, assim, todos os alunos aprendem a viver e conviver com a diferença e acima de tudo respeitarem a diferença. Sentem também que os alunos poderão estar integrados sem estar incluídos. No entanto, acreditam que o contexto do seu agrupamento tenta incluir todos os alunos pois creem que o trabalho desenvolvido diariamente vai ao encontro das expectativas de todos os alunos resultando daí a adaptação da escola aos seus alunos e não o contrário. No que diz respeito à operacionalização da escola inclusiva, um dos entrevistados (D) refere que a direção, para além de ter a responsabilidade de proporcionar as condições facilitadoras para a geração de um contexto inclusivo, tem um papel determinante na consciencialização da necessidade da educação inclusiva. É exposto, também, (CDT, DEE), que a existência de técnicos especializados tais como professores de Educação Especial e a formação especializada de docentes é fator facilitador na implementação de uma escola inclusiva e favorece o envolvimento de todos, naquele que consideram ser o objetivo da escola inclusiva: “toda a aprendizagem que estes alunos fazem nos momentos...” que estejam “com os seus pares, nas aulas...”

Categoria	Subcategoria	Unidades de base / Segmentos de texto		
		D	CDT	DEE
D. Referenciação dos alunos com NEE e intervenção	Referenciação	“...ou eles já vêm com o processo e nós recebemo-los...geralmente é isso que acontece...ou então analisam-se os processos.” “...grupo de educação especial...diretor de turma...pais... Serviço de Psicologia e Orientação...”	“...procede-se ao preenchimento das fichas de sinalização / referenciação... pelo diretor de turma...é feita uma avaliação pelos técnicos especializados... por fim é elaborado um relatório...” “...equipa de educação especial...o diretor de turma...o encarregado de educação e outros técnicos...”	“...no jardim de infância é a educadora que referencia.” “...professora ou a educadora titular... Serviço de Psicologia e Orientação... professor de educação especial...”

	Intervenção	“...é fundamental a existência de uma equipa multidisciplinar.”	“...a existência de uma equipa multidisciplinar...é fundamental para auxiliar...os professores.”	“Muito importante...mas neste momento cada vez existem menos técnicos nas escolas...”
		“Considero muito positivo...” “os alunos com NEE são...integrados em turmas que melhor se adequem à sua problemática.”	“Considero positiva...para combater as atitudes discriminatórias... atingindo a educação para todos.” “Os alunos são inseridos nas turmas do regular.”	“Sim.” “...todas as turmas têm alunos com NEE.”
		“Não permanecem todo o tempo na sala. Depende da problemática.”	“Depende da especificidade do aluno.”	“Não...Os professores especializados...estão a acompanhar os alunos.”
	Alteração da prática pedagógica	“Acho que sim...todos os alunos poderão atingir o sucesso possível consoante as suas possibilidades.”	“Depende...Por vezes existem... atividades... em que se tornam impossível a participação de ...alunos com NEE.”	“Não, a prática é que tem que estar adequada a diversos contextos.”

Quadro 5 – Referenciação dos alunos com NEE e intervenção

Os sujeitos entrevistados (D, CDT, DEE) referem que os alunos com NEE são referenciados pela educadora, professor titular de turma ou diretor de turma, consoante o ciclo de ensino. Após a referenciação, o aluno é avaliado por técnicos especializados e por fim é elaborado um relatório pela equipa de educação especial. É de salientar a referência ao acompanhamento por parte dos encarregados de educação de todo o processo. Consideram essencial a existência de uma equipa multidisciplinar na escola para que todo o trabalho desenvolvido seja bem estruturado e comprometa todos os profissionais numa resposta o mais completa possível. No entanto, um dos entrevistados (DEE) alude à crescente ausência de técnicos especializados nas escolas. Encaram a inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular de uma forma muito positiva, referindo ainda que desta forma os alunos habituem-se à diferença e aprendem a

respeitá-la. Aludiram ainda ao facto de os apoios pedagógicos serem efetuados dentro e fora da sala de aula em que cada aluno é acompanhado por docentes ou outros técnicos especializados consoante a sua problemática. Neste contexto dois dos entrevistados (D, CDT) concordam que poderão existir alterações à prática pedagógica para potenciar o sucesso destes alunos. Pelo contrário, um dos entrevistados (DEE) afirma que a prática pedagógica não deve ser alterada, tendo sim que estar adequada a contextos variados.

Categoria	Subcategoria	Unidades de base / Segmentos de texto		
		D	CDT	DEE
E. Políticas educativas	O “papel” da Direção	<p>“...eu acho que temos um papel muito importante.”</p> <p>“...facultar todo o apoio aos profissionais no terreno...”</p> <p>“...ligação entre a escola e...as instituições com as quais temos parcerias...”</p>		
	O “papel” da Coordenadora de Diretores de Turma		<p>“Sim”</p> <p>“Colaboro com a equipa do ensino especial...sensibilizo os diretores de turma para a importância da utilização de estratégias inclusivas...”</p>	
	O “papel” da Delegada do grupo de Educação especial			<p>“Por todas as razões...”</p> <p>“...tento posicionar-me como colega que está para ajudar a encontrar respostas para as dúvidas e...questões que me são levantadas...”</p>

	Escola Inclusiva no Projeto Educativo (PE)	“Acho que podia ter mais.” “O que está no PE não espelha...o que é...feito no ...dia-a-dia.”	“Sim. Aspetos organizacionais relativos aos apoios destinados às crianças com NEE.”	Está... no projeto...Mas é um dos pontos fracos...não passa de uma descrição...deveria ser um ponto alto...”
		“...é oportuno, mais do que nunca, o PE ser atualizado.”	“...só alguns aspetos de orgânica...incrementar as parcerias...”	“...muita coisa,...respostas para os alunos com adequações curriculares,...com Currículo Específico Individual...”

Quadro 6 – Políticas educativas (1)

Os sujeitos entrevistados (D, CDT, DEE) concordam que o seu “papel” no processo de inclusão é importante na medida em que, no caso do diretor (D), serve de apoio aos docentes e diversos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e ainda como elo de ligação entre a escola e as diversas instituições com as quais desenvolveram parcerias. No caso da coordenadora de diretores de turma (CDT), esta referiu a sua colaboração com a equipa de educação especial e a sua ação de persuasão no seio dos diretores de turma para a importância da utilização das estratégias inclusivas nas suas turmas. Quando instados sobre se a escola inclusiva está contemplada no PE, um dos entrevistados (D) referiu que o que está consignado nesse documento não reflete aquilo que é feito no dia-a-dia e que urge uma atualização do PE. Outro interlocutor (CDT) afirma que a escola inclusiva está contemplada no PE apenas em aspetos organizacionais como os apoios destinados às crianças com NEE, mencionando apenas que deveria haver um incremento nas parcerias estabelecidas. Um sujeito entrevistado (DEE) é da opinião que o que está exarado no PE relativo à escola inclusiva é apenas uma descrição do que deve ser executado e que deveria ser mais aprofundado. Afirma ainda que deveria haver alterações nas práticas inclusivas nomeadamente no que diz respeito às respostas que são dadas aos alunos com adequações curriculares e nas práticas com alunos com Currículo Específico Individual.

Categoria	Subcategoria	Unidades de base / Segmentos de texto		
		D	CDT	DEE
E. Políticas educativas	Parcerias	“Sim, claro.” “...CERCI, APPDA” “Já são de há muito.”	“Sim.” ”Centro de Saúde, a APPDA...CERCI.” “São definidos de acordo com as situações...tendo em conta as especificidades dos alunos.”	“Sim.” “CERCI, APPDA...Junta de Freguesia.” “...já são há quatro anos...há que pensar em novos acordos...”
	Promoção da Escola Inclusiva	“Colabora, incentiva e acompanha todo o trabalho dos profissionais...faz a ponte entre a escola e instituições exteriores...”	“Ao promover uma relação de interajuda entre os Diretores de Turma e...solicitar...a intervenção dos professores de Educação Especial...”	“No meu dia-a-dia.”
	Escola Inclusiva na formação de professores	“Eu acho que não...a formação inicial devia debruçar-se mais sobre as práticas inclusivas.”	“Não. Existe uma falta..de formação...o que condiciona negativamente o funcionamento das escolas.”	“Não de todo.”
		“No que diz respeito aos professores foram os próprios que sentiram necessidade de procurar...melhor formação.”	“...acaba por existir algum diálogo com os Diretores de Turma no sentido de frequentarem a formação.”	“...promovendo a própria formação no agrupamento.”
	Organização do agrupamento para práticas inclusivas	“Foi um trabalho minucioso...desbravar terreno...foi necessário virar as mentalidades das pessoas...decidimos abrir a sala de ensino estruturado...”	“...o desenvolvimento de competências para enfrentar a...inclusão...Ação de formação... Adequações curriculares, Diferenciação pedagógica.” “...apoios especializados...” “...criação de espaços específicos...”	“A escola organiza-se...depois de uma avaliação com os professores com o objetivo de encontrar respostas...aos seus alunos.”
		“...acho que a escola esforça-se e tem o que é possível ter para que estas crianças se sintam bem...Todos os anos há uma batalha para colocação de mais professores...mas não temos conseguido...acho que não é... razoável...crianças... terem meia hora por semana de apoio.”	“Depende...a ausência de aulas apoio individualizado a algumas disciplinas, o grande número de alunos por turma...não por culpa da escola mas do sistema, dificultam a implementação da escola inclusiva...ao reestruturar o currículo, ao apoiar os professores...ao criar condições de trabalho...penso que facilmente se tem uma escola inclusiva.”	“Não de maneira alguma, há imensos défices.”

Quadro 7 – Políticas educativas (2)

De um modo geral todos os entrevistados (D, CDT, DEE) referem que existem parceiros externos a trabalharem em conjunto com a escola no âmbito das práticas inclusivas e enumeram as instituições que estabelecem essa parceria de uma forma mais consistente, nomeadamente a CERCi e APPDA (D, CDT, DEE), o Centro de Saúde (CDT), e a Junta de Freguesia (DEE). No que diz respeito à ação desenvolvida por cada um dos entrevistados na promoção da escola inclusiva, estes responderam que, no caso do diretor (D), a sua ação se desenrola num contexto de colaboração, incentivo e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos profissionais e, como já referido, na ligação da escola com os parceiros externos ao agrupamento X. No caso da coordenadora de diretores de turma (CDT), o seu contributo para a promoção da escola inclusiva passa por fomentar uma relação de interajuda entre os diretores de turma e solicitar, quando necessária, a intervenção dos professores de Educação Especial. No que diz respeito à delegada de grupo de educação especial (DEE), esta considera que o trabalho desenvolvido no seu dia-a-dia, por inerência do seu cargo, é pautado pela permanente promoção da escola inclusiva. Quando interrogados se as questões relacionadas com a escola inclusiva fazem parte da formação profissional dos professores, estes (D, CDT, DEE) são unânimes na falta dessa formação. Um dos sujeitos entrevistados (CDT) chega mesmo a afirmar que essa situação condiciona negativamente o funcionamento das escolas. Todos (D, CDT, DEE) referem que incentivam os professores a fazerem formação específica neste âmbito, afirmando que, no caso do diretor (D), tem a perceção que cada vez mais os professores sentem a necessidade de frequentar este tipo de formação para melhor responderem aos desafios da escola inclusiva. No caso da coordenadora de diretores de turma (CDT), esta menciona que dialoga com os seus pares no sentido destes frequentarem uma formação especializada. Por último a delegada de grupo de educação especial (DEE) relatou que na sua prática profissional promove esse tipo de formação no agrupamento de escolas X. Em relação ao processo organizativo de implementação de práticas inclusivas no agrupamento X, um dos sujeitos entrevistados (D) referiu que foi um trabalho minucioso tendo sido necessário mudar as mentalidades das pessoas, trabalho esse que culminou na abertura da sala de ensino estruturado. Pensa que a escola se esforça e tem o que é possível ter para que estas crianças se sintam bem. Referiu ainda que todos os anos existe uma batalha para colocação de mais professores mas tem sido um esforço inglório. Considera por fim que não é razoável que as crianças tenham apenas meia hora por semana de apoio. A coordenadora de diretores de turma (CDT) referiu que tem sido

desenvolvido um esforço por parte de todo o agrupamento no sentido de desenvolver competências para enfrentar a inclusão nomeadamente a promoção de ações de formação para os profissionais envolvidos, instituição de mecanismos para a melhoria do desempenho dos alunos com NEE tais como adequações curriculares, diferenciação pedagógica, apoios especializados e criação de espaços específicos para estas crianças. No entanto, considerou que existem alguns condicionantes para o sucesso deste esforço e que dificultam a implementação da escola inclusiva, nomeadamente, a ausência de aulas de apoio individualizado a algumas disciplinas, o grande número de alunos por turma, não por culpa da escola mas do sistema. Afirmou ainda que ao reestruturar o currículo, ao apoiar os professores, ao criar condições de trabalho, facilmente se tem uma escola inclusiva. A delegada de grupo de educação especial (DEE) referiu que a escola se organizou depois de uma avaliação da situação realizada pelos professores e que teve como objetivo melhorar a resposta à diversidade dos alunos do agrupamento X, mas que o agrupamento não possui todos os meios necessários para implementar a escola inclusiva, existindo ainda imensos défices que não especificou.

Categoria	Subcategoria	Unidades de base / Segmentos de texto		
		D	CDT	DEE
E. Políticas educativas	O “papel” da Tutela	“Eu acho que...se nós formos ver a legislação, tudo está previsto. Está tudo muito bonito... O pior é pôr aquilo que lá está em Prática.”	“Considero que a tutela legisla em prol da inclusão...”	“Não de todo. A Tutela limita-se a fazer legislação aos bocados...não há continuidade, não se avalia o trabalho desenvolvido.”
		“As primeiras barreiras são levantadas pelo próprio ministério...não permite aumentar os recursos humanos e técnicos...e não conseguimos resultados criando... frustração no trabalho...não conseguimos avançar mais. Por muito...que se batalhe a tutela não é sensível a isto. é impossível fazer um trabalho com boa qualidade...a tutela, por um lado incentiva a escola inclusiva...mas por outro é a primeira barreira à sua implementação devido às dificuldades que diariamente levanta.”	“A falta de formação... para ensinar alunos com NEE, a falta de tempo para trabalhar...com cada um...pelo facto de as turmas terem... número excessivo de alunos... a não existência de apoio individualizado a algumas disciplinas.”	“Foram imensas... órgãos de gestão, professores, assistentes operacionais... Câmara Municipal... recursos materiais...”

Quadro 8 – Políticas educativas (3)

No que diz respeito a esta subcategoria as opiniões dos entrevistados não são unânimes. Assim, dois dos sujeitos (D, CDT) referiram que a tutela legisla em prol da inclusão. No entanto, um deles (D) considera que é difícil pôr em prática tudo o que está consignado na legislação. Em evidente contraponto está a delegada de grupo de educação especial (DEE), quando afirmou que a tutela legisla de uma forma fragmentada, não havendo continuidade nem avaliação do trabalho desenvolvido. No que se refere às principais dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da escola inclusiva, o diretor (D) mencionou que desde logo as primeiras barreiras são levantadas pelo próprio ministério não permitindo aumentar os recursos humanos e técnicos prejudicando assim os resultados alcançados criando uma certa frustração no trabalho cerceando o avanço da escola inclusiva. Referiu ainda que por muito que se lute a tutela não é sensível aos esforços envidados sendo impossível, desta forma, realizar um trabalho com boa qualidade. Por fim, em jeito de remate afirmou que a tutela, por um lado, incentiva a escola inclusiva, mas por outro, é a primeira barreira à sua implementação devido às dificuldades que diariamente levanta. De igual forma a coordenadora de diretores de turma (CDT) expôs que as principais dificuldades sentidas estão na falta de formação dos professores para ensinar alunos com NEE, a falta de tempo para trabalhar com cada um dos alunos em virtude de as turmas terem um número excessivo de alunos e a já referida inexistência de apoio individualizado a algumas disciplinas. Já a delegada de grupo de educação especial (DEE) ponderou que as dificuldades se situam ao nível dos órgãos de gestão, dos professores, dos assistentes operacionais, da autarquia local e da recorrente falta de recursos materiais.

2- Discussão dos resultados

Em todos os casos, os entrevistados são tratados como fontes de informação geral. Este facto leva-nos a questionar a validade das informações.

Santos Guerra (2003, p. 90)

Após a apresentação dos resultados do nosso estudo, com base em categorias e subcategorias, é chegado o momento de, com assento na análise dos mesmos, constituir um quadro analítico dos dados (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Assim, iniciamos a nossa análise à categoria *C. Escola Inclusiva*, procurando responder a uma das questões que desencadeou o nosso estudo: O que é a Escola Inclusiva? Como já amplamente referido neste estudo, a escola inclusiva é aquela que desenvolve uma educação de qualidade e com equidade, sem deixar nenhum aluno para trás (Baptista, 2011). Desta forma, e atendendo ao que está preconizado na subcategoria *Conceito de Escola Inclusiva*, constatámos que existe uma consciência generalizada daquilo que é a Escola Inclusiva pois, de um modo geral, é considerado que a escola inclusiva “...é aquela que está preparada para os alunos e não os alunos que estão preparados para a escola...” e “...é aquela que respeita e atende às necessidades de cada aluno”. Pensamos que estas considerações vão ao encontro do que está consignado no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro: “...importa planear um sistema de educação flexível... que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais... orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”. Também neste contexto, Azevedo (2011) refere que

os alunos, todas as pessoas que aprendem (e todas aprendem) ...não são peças de uma qualquer máquina educacional, sujeitas às regras da competição e objetos de mercado...são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade (p. 125).

Igualmente, Correia (2008) considera que numa escola contemporânea há a necessidade de criar

uma comunidade coesa cuja visão educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto-estima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo (p. 33).

No que diz respeito à subcategoria *Diferenciação entre inclusão e integração*, apurámos que realmente existe a ideia de que a integração é uma coisa e a inclusão é outra. Atualmente, todas as crianças estão integradas, pois “...estão abrangidas pela escolaridade obrigatória” (Baptista, 2011, p. 34). A questão aqui põe-se na tónica da inclusão. É imperioso saber “...o que é preciso modificar para que eles se sintam

mesmo incluídos.” Neste ponto do nosso trabalho convém referir que “a inclusão surge...para combater o flagelo da exclusão...” (Baptista, 2011, p. 42). Neste âmbito, importa mencionar que a inclusão se desenvolve em duas medidas distintas. Uma diz respeito à globalidade da população estudantil, à “educação para todos” (Baptista, 2011, p.42). A outra, mais cara para nós, por inerência do nosso estudo, refere-se ao contexto da educação especial, aos alunos com NEE. É neste contexto que surge a subcategoria *Operacionalização da Escola Inclusiva*, procurando assim ir ao encontro de dois dos objetivos específicos traçados para o nosso estudo: saber se a escola inclusiva desenvolve uma escola para todos, envolvendo agentes internos e externos à escola no sentido de poder responder à diversidade e especificidade do indivíduo e mobiliza todos os recursos, técnicos e humanos, necessários ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta a diversidade e especificidade do indivíduo. Desta forma, os entrevistados referem que o agrupamento X tem pautado a sua ação pelos princípios da escola inclusiva porque “...neste agrupamento...foi a nossa preocupação proporcionarmos aos alunos tudo o que fosse possível para eles se enquadrarem bem...”. Assim, através da análise dos dados podemos inferir que a ação deste agrupamento pode ser dividida em dois grandes eixos: órgão de administração e gestão e estrutura de coordenação e supervisão pedagógica do agrupamento. No que diz respeito ao primeiro eixo, a direção, a ação deste órgão vai ao encontro do que está estabelecido no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, artigo 2.º: “A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo...” e “...os agrupamentos de escolas... não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem”. A direção considera ainda que o seu papel na promoção da escola inclusiva “...é fundamental...” porque “...tem a responsabilidade de incutir...a necessidade de incluir todos os alunos no processo de ensino”.

O órgão directivo desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objectivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos (Correia, 2008, p. 33).

Este pendor responde, de forma clara e inequívoca, a duas das questões fulcrais do nosso estudo: qual o papel da direção na promoção de uma Escola Inclusiva, e que relação existe entre a direção e o setor da Educação Especial?

Em relação ao segundo eixo, estrutura de coordenação e supervisão pedagógica do agrupamento, nas pessoas da Coordenadora de Diretores de Turma (CDT) e Delegada do grupo de Educação Especial (DEE), estas dão o seu contributo para a inclusão, referindo o trabalho desenvolvido diariamente em parceria com a equipa de educação especial e, destacam a presença desta como fundamental para auxiliar a escola, os professores e as famílias dos alunos com NEE, sendo uma mais-valia para que todo o trabalho realizado no âmbito da inclusão chegue a bom porto. Referem ainda que a formação especializada dos professores contribui para que estes estejam preparados para trabalhar com alunos com NEE. Parece-nos, de facto, que é assim, pois, “é nos professores que está a solução do problema” passando por “...uma revalorização da profissão docente e da formação de professores” (Baptista, 2011, pp.101-102). Consideram que “...o grande objetivo...” da escola inclusiva é que “...toda a aprendizagem que estes alunos fazem...” seja “... nos momentos...que estão com os seus pares, nas aulas...”. Assim, “...todos os elementos de uma escola inclusiva têm que estar envolvidos...” para que este objetivo seja alcançado. Estas considerações vão ao encontro do que é defendido por Ainscow (1998), quando este refere a

valorização profissional centrada na escola. O ponto forte desta abordagem é o facto de se centrar em questões reais que se colocam num contexto determinado e também o facto de fomentar a colaboração, a longo prazo, entre os elementos que constituem o corpo docente de uma escola (p. 82).

Cremos ser importante relembrar a *Public Law 94/142*, marco histórico da educação inclusiva, documento que influenciou determinantemente a legislação educativa internacional e, por conseguinte, a portuguesa, que alertava para a importância da estrutura e organização do meio social e educativo onde o indivíduo está inserido, para a sua efetiva participação e plena integração nos mesmos. Acreditamos que, assim, foi respondida a problemática colocada por um dos objetivos gerais do nosso estudo: perceber o papel dos líderes na promoção de uma educação com qualidade e equitativa para todos.

Para que todo o processo da escola inclusiva possa ser desencadeado há que, primeiro, saber se determinado aluno tem NEE. Como refere Correia (1999)

a escola necessita de:

- estabelecer uma avaliação precisa do aluno;
- definir as suas NEE;
- analisar o currículo regular e decidir quais as NEE que este pode “cobrir”, com maiores ou menores adaptações, e quais não poderá “cobrir”;
- definir situações educativas para atendimento específico de NEE;
- identificar necessidades da escola em apoio de pessoal, quer de professores e técnicos especializados, quer de pessoal auxiliar;
- identificar necessidades em materiais específicos, didáticos ou outros, e providenciar a sua construção ou aquisição;
- cuidar dos acessos físicos à escola, às salas e a todas as dependências onde os alunos habitualmente circulam (p. 122).

Desta forma, é neste âmbito que, no nosso estudo, surge a categoria *D. Referenciação dos alunos com NEE e Intervenção*, dando origem a três subcategorias: *Referenciação*, *Intervenção* e *Alteração da prática pedagógica*. No que diz respeito à primeira subcategoria, *Referenciação*, os sujeitos entrevistados focam que os alunos “...já vêm com o processo e nós recebemo-los...geralmente é isso que acontece...ou então analisam-se os processos”. Para este trabalho de referenciação é crucial o preenchimento das fichas de sinalização / referenciação pelo diretor de turma, sendo posteriormente feita uma avaliação pelos técnicos especializados e por fim é elaborado um relatório tal como é prescrito no artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, “A referenciação efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais”. Mais acrescenta que “a referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação”. Como já foi referido, todo este processo é realizado por uma equipa de diferentes valências. Assim temos os docentes de Educação Especial, o Serviço de Psicologia e Orientação, técnicos especializados externos ao

agrupamento X, fruto das parcerias estabelecidas, tais como Terapeuta da Fala e Psicomotricista. É de salientar que todo este processo é acompanhado e desencadeado pelos Encarregados de Educação, indo assim ao encontro do que está estabelecido na legislação, que refere que

os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo (Art. 3.º Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro).

Sameroff e Chandler (1975), citados por Correia (2008), conceptualizaram um modelo teórico explicativo da importância do envolvimento parental: Modelo Transaccional.

Este modelo considera a família como componente essencial do ambiente de crescimento, que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico resultando em aspectos diferenciados em cada momento dessa interação, quer na família, quer na criança (p. 156).

Em relação à segunda subcategoria, *Intervenção*, todos os entrevistados salientam que “...é fundamental a existência de uma equipa multidisciplinar” para que a criança com NEE seja devidamente acompanhada. Consideram muito positivo a inclusão destas crianças em turmas do ensino regular. Concordamos com esta posição uma vez que

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12).

“O aluno com necessidades educativas especiais deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível” (Bautista, 1997, p. 26). Na generalidade, referem ainda, que estes alunos “não permanecem todo o tempo na sala...” dependendo da especificidade da problemática do aluno. Consideramos que esta atuação é a mais adequada pois,

a educação especial (evolução de ensino especial) é... um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com necessidades educativas especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens. Outros profissionais, outros métodos (nem sempre), outras matérias para aprender (mais curtas, menos exigentes), outros espaços, dentro da escola, mas a maior parte das vezes fora da sala de aula à qual, por direito, pertencem. Uma educação especial para alunos especiais (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69).

No mesmo contexto, Baptista (2011) refere que

a colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças (p. 72).

Também Correia (2008) considera que

o professor, com o intuito de minimizar situações de mal-estar, pode considerar um conjunto de actividades que ajudem a criar verdadeiras comunidades de apoio que permitam que todos os alunos aprendam um pouco sobre cada um, se sintam bem-vindos e inseridos na turma (p. 96).

E mais refere que “numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em actividades várias,

muitas delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar-lhes materiais)” (p. 99).

Numa tônica mais social e humana, os entrevistados mencionam como sendo positiva a inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular pois, assim, todos os alunos aprendem a conviver com a diferença, ajudando assim a mitigar as atitudes discriminatórias.

A escola em que vivemos e trabalhamos, micro cosmos social, está longe de cumprir estas prerrogativas, mas há um caminho a percorrer e um sonho a comandar a vida (Gedeão, 1956): a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69).

Também Beyer (2006), citado por Drago (2011), diz que “a educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas” (p. 439).

No que diz respeito à terceira subcategoria, *Alteração da prática pedagógica*, existem duas opiniões diversas mas que, no fundo, confluem no mesmo princípio: por um lado, há o entendimento que a prática pedagógica deve ser alterada consoante as capacidades cognitivas do aluno, por outro lado, ponderam que a prática pedagógica deverá estar adequada e ser flexível a diversos contextos. Autores há, como Ainscow (1997), citado por Sanches e Teodoro (2006), que defendem que existem

três fatores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

- “planificação para a classe, como um todo” – a preocupação central do professor tem que ser a planificação das atividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;
- utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respetiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, desenvolvendo o trabalho a pares / cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos,

desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos, no decorrer das atividades;

- “improvisação” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula (p. 73).

Seguindo nesta mesma linha, vamos encontrar Baptista (2011) que afirma que “pedagogia diferenciada significa educar na pluralidade, na diversidade, na diferença, na heterogeneidade, ao ritmo e à medida de cada um. É a alternativa ao ensino magistral, do ensinar a muitos como se fossem um só, numa turma gerida como entidade abstrata em que não existem pessoas” (p. 86). O mesmo autor refere ainda que,

na escola inclusiva, à grande diversidade e diferença entre os alunos tem de corresponder uma grande flexibilidade curricular...o professor tem de ter uma grande recetividade para tomar decisões sobre cada uma das componentes curriculares e a necessária contextualização à realidade concreta dos alunos, o que pressupõe um conhecimento minucioso das suas caraterísticas e necessidades (p. 86).

Igualmente Bautista (1997) refere que

o currículo é concebido como um instrumento destinado a tornar possível e potenciar o desenvolvimento integral dos alunos (o objectivo do processo de ensino/aprendizagem é potenciar as diferentes capacidades dos alunos que tornarão possível a sua plena realização pessoal e social). O currículo perde o seu carácter quase sagrado, de cultura imutável e definida *a priori*, que deve ser preservada e transmitida de uma maneira fiel a ela mesma (p. 61).

Por tudo isto afigura-se-nos imprescindível a existência de uma prática pedagógica diferenciada desdobrando-se em matizadas práticas pedagógicas para assim poder responder à heterogeneidade dos alunos. Pensamos que, tudo o que foi exposto no âmbito desta categoria, *Referenciação dos alunos com NEE e Intervenção*, responde a outro objetivo específico do nosso estudo: perceber se a escola inclusiva mobiliza todos os recursos, técnicos e humanos, necessários ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta a diversidade e especificidade do indivíduo.

Todo o processo da escola inclusiva tem que ser desenvolvido, conquanto que enquadrado num contexto legislativo propício a esta. À escola é exigida a igualdade na diversidade. É neste ambiente contextual que, no nosso estudo, à luz do que está prescrito na questão: em que medida a aplicação das políticas públicas no contexto escolar promove a escola inclusiva, sobrevém a categoria *E. Políticas educativas*. Nesta categoria procurámos saber qual a atuação dos diversos atores decisores da cena educativa na promoção da Escola Inclusiva: a escola, através do seu órgão de administração e gestão, (D), e da sua estrutura de coordenação e supervisão pedagógica, (CDT, DEE) e a tutela central através do atual Ministério da Educação e Ciência. Assim esta categoria foi dividida em nove subcategorias, a saber: *O “papel” da Direção, O “papel da Coordenadora de Diretores de Turma, O “papel” da Delegada do grupo de Educação Especial, Escola Inclusiva no Projeto Educativo (PE), Parcerias, Promoção da Escola Inclusiva, Escola Inclusiva na formação de professores, Organização do agrupamento para práticas inclusivas e O “papel” da Tutela.*

No que diz respeito às três primeiras subcategorias, ficou claro o envolvimento por parte da direção, da coordenadora de diretores de turma e da delegada de grupo de Educação Especial na promoção de uma escola inclusiva. Desta forma, o diretor (D) referiu que a sua ação se desenvolve em duas vertentes essenciais. Por um lado, o apoio organizacional disponibilizado aos profissionais que trabalham no terreno e, por outro, sendo o elo de ligação entre escola e instituições externas com as quais são estabelecidas parcerias. Acreditamos que a direção vai ao encontro do preceituado legislativo nomeadamente o que é exposto no artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro,

...solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico – pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo... solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio... assegurar a participação ativa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência... homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações.

Em relação à coordenadora de diretores de turma (CDT), constatámos que esta tem consciência do seu papel, como promotora da escola inclusiva, quando diz que “...colaboro com a equipa do ensino especial...sensibilizo os diretores de turma para a importância da utilização de estratégias inclusivas...”. No entanto, parece-nos que, mais importante do que isso, devia ter referido que o diretor de turma participa na elaboração de qualquer medida de adequação a um aluno com NEE pois, “...o programa educativo individual é elaborado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação...” (Art. 10.º Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro), do qual é o responsável máximo na aplicação. “O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra” (Art. 11.º Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro). Salientamos que, apesar de todo o esforço desenvolvido na promoção de uma escola inclusiva, ainda subsiste algum desconhecimento das atribuições de cada um dos participantes do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. No que concerne à delegada de grupo de Educação Especial (DEE), esta vai ao encontro da ideia de que todo o seu trabalho desenvolvido no dia-a-dia reflete o comprometimento, seu e do grupo de Educação Especial, com as práticas inclusivas.

Em relação à subcategoria *Escola Inclusiva no Projeto Educativo (PE)*, ficou claro que existe um défice desta matéria no projeto. Todos os entrevistados referem que os princípios e aspetos organizacionais estão plasmados no PE mas, no entanto, de uma forma deficitária. Consideramos que tal não pode acontecer, na medida em que o PE é o documento orientador de toda a ação educativa de uma escola e tem de ser adaptado à realidade da escola e da comunidade onde está inserida (Santos Guerra, 2006). Como refere Barroso (2005), “...o projecto de escola é simultaneamente um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados” (p. 126). Também Bautista (1997) considera que o PE deverá ser “um instrumento verdadeiramente útil para responder à inevitável diversidade que apresentam os alunos quanto aos seus interesses, ritmos de aprendizagem, experiência anterior, etc.” (p. 61). Desta forma, acreditamos que, numa Escola atual, olhando para o enquadramento das instituições educativas às quais, cada vez mais, é exigida uma resposta diversificada perante a complexidade social, o setor da Educação Especial terá que assumir um maior protagonismo no PE. Daí o facto de, como refere um dos entrevistados (D), o PE do

agrupamento necessitar de uma atualização urgente. Para que essa atualização seja plenamente conseguida, pensamos que é necessário “...atingir a globalidade da organização e comprometer todos os seus elementos. Se não for assim, estamos em presença do projeto de um indivíduo, ou de um grupo, e não de um projeto de toda a escola” (Barroso, 2005, p. 130). Desta forma, tudo o que foi referido vai ao encontro do outro objetivo geral do nosso estudo: compreender em que medida os Projetos Educativos e Curriculares respondem à diversidade do universo social, económico e cultural em que a escola se insere, envolvendo todos os atores: professores, alunos, famílias e demais agentes operacionais.

Uma valência imprescindível no processo da escola inclusiva é a constituição de parcerias com instituições externas à escola para, desta forma, colmatar as inevitáveis lacunas existentes na oferta escolar para alunos com NEE. Na subcategoria *Parcerias*, os entrevistados mencionaram a existência de protocolos estabelecidos com diversas entidades, públicas e privadas, no sentido de, como já ventilado, procurar as melhores respostas para as solicitações de todos os alunos. Neste ponto em particular, assistimos que este agrupamento X observa o que está legislado pois, “as escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras...” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, art. 30.º). Cremos que só assim é possível proceder a uma referenciação e avaliação das crianças e jovens com NEE de carácter permanente, executar atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente a execução de programas específicos de atividades físicas e a prática de desporto adaptado, obter respostas educativas de educação especial, tais como, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias, desenvolver estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos. Só com parcerias estabelecidas com estas instituições, é possível desenvolver ações de apoio à família. Consideramos também ser importante o estabelecimento de parcerias para, assim, assegurar uma transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego, mais facilitada, procedendo-se à integração em programas de formação profissional.

No que diz respeito à subcategoria *Promoção da Escola Inclusiva*, todos os entrevistados afirmam que pautam a sua atuação profissional pela promoção das práticas inclusivas, incutindo também aos seus pares, a necessidade de adotarem esta postura profissional. É de saudar esta postura na medida em que, “o objetivo da escola

inclusiva é formar todos e cada um tal como eles são. As pessoas com menores capacidades cognitivas, com atraso ou défice mental, ou com culturas diferentes da cultura da escola também têm o direito de ser educadas” (Baptista, 2011, p. 77).

Isto leva-nos à subcategoria *Escola Inclusiva na formação de professores*. Neste particular entendemos que é consensual o défice de formação existente. Todos os entrevistados se referem à sentida falta de formação na área das práticas pedagógicas inclusivas e confessam a necessidade de ter essa formação. Consideramos que, para existir uma escola verdadeiramente inclusiva, se torna indispensável que, no seu seio, haja profissionais devidamente qualificados, mas mais importante do que isso, haja profissionais imbuídos do espírito inclusivo. É indiscutível que

hoje todos os professores entram nas escolas com uma formação de longa duração...o que não acontece com todos os professores em exercício. Mas a questão que se coloca é esta: Como foram formados esses professores? Que modelos pedagógicos? Que modelo de avaliação? (Baptista, 2011, p. 101).

Pensamos ser essencial a mudança de paradigma formativo inicial dos docentes pois,

quando o ensino superior forma os futuros professores com métodos magistrais e expositivos, quando se classifica apenas através de testes e exames, não se pode esperar que esses professores atuem de modo diverso com os seus alunos. Este é o primeiro desafio que se coloca à inclusão (Baptista, 2011, p. 101).

No nosso entender, existe uma outra componente de formação indispensável no desenvolvimento profissional docente: a formação contínua. “...Portugal, à semelhança de outros países europeus, viveu a década de 90 sob o signo da formação contínua...” que “...emerge não só como um direito e um dever, mas também como uma estratégia de atualização de professores capaz de responder aos desafios colocados por um sistema educativo em mudança” (Estrela, Eliseu & Amaral, 2007, p. 309). Já Nóvoa (1992) refere a indispensabilidade de deslocar a formação de professores, de uma perspetiva exageradamente concentrada nas dimensões académicas para uma perspetiva centrada no *continuum* profissional. “A formação de professores é o momento-chave da

socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1992, p. 16). Este autor, no mesmo texto, refere ainda a urgência de encontrar interações entre as perspetivas pessoais e profissionais dos docentes, permitindo assim que os professores possam “...apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p. 25). No entanto, Ainscow (1998) considera que esta perspectiva tem de ser adotada com cuidado.

Concretamente, é importante reconhecer que redefinir a tarefa da educação especial, em termos da melhoria da escola e da valorização profissional dos professores irá, certamente, pôr em causa o *status quo* do ensino e da formação de professores. Especificamente, exige de muitos que alterem as actuais convicções e pressupostos respeitantes às origens e à natureza das dificuldades educativas, a fim de terem em consideração perspectivas alternativas. Em vez da tradicional procura de técnicas especializadas que possam ser usadas para melhorar as dificuldades de aprendizagem dos alunos individualmente, a tónica deve ser posta na procura de modos de criar condições que possam facilitar e apoiar a aprendizagem de todos os alunos (p. 46).

Em jeito de conclusão, e tendo em consideração outro dos objetivos específicos do nosso estudo, o de perceber até que ponto a escola inclusiva garante a equidade e a qualidade do ensino, encaramos a formação inicial como fundamental no desenvolvimento das práticas inclusivas dos docentes mas torna-se imperativo que se proceda à “... regulamentação da formação contínua e da formação especializada...” (Baptista, 2011, p. 101), o que por si só é o garante de um salto qualitativo colossal da oferta de formação.

Esta mudança de paradigma na formação de docentes faz parte da reorganização do sistema educativo. Para percebermos o que mudou, ou é necessário mudar, achámos por bem introduzir a subcategoria *Organização do agrupamento para práticas inclusivas*. Neste item do nosso estudo, os entrevistados mencionaram que o agrupamento X necessitou reorganizar-se, rentabilizando os recursos técnicos e humanos. O diretor (D) do agrupamento X alude a ter sido “...necessário virar as mentalidades das pessoas...”. Estamos em sintonia com esta consideração porque

as escolas também aprendem a ser...instituições de educação. Contrariamente ao que parece ser comumente aceite, as escolas não nascem ensinadas. Precisam de aprender a educar, cada vez mais e cada dia melhor...A melhoria do desempenho de uma escola resulta de uma aprendizagem organizacional e esta não acontece por acaso, requer um aturado e estruturado trabalho...que supõe estruturas e estratégias, planos e atividades, ações e avaliação permanente dessas ações (Azevedo, 2011, p. 287).

Também Santos Guerra (2000) se refere à necessidade que a escola tem de aprender.

Falo de aprendizagens que devem ser realizadas de forma incessante, uma vez assumida a prática escolar. Refiro-me a aprendizagens partilhadas por todos os professores da escola, não de uma forma individual, mas colectiva. É um erro crasso pensar que estamos instruídos para sempre, assim como o é achar que basta que cada indivíduo se aperfeiçoe por sua conta para que a instituição melhore (p. 43).

No entanto, o diretor (D) do agrupamento X reporta-se a “...uma batalha para colocação de mais professores...” com o próprio ministério para melhorar a capacidade de resposta aos alunos, batalha essa que se tem revelado inútil, chegando a demonstrar o seu desencanto, quando refere que, “não é...razoável...crianças...terem meia hora por semana de apoio”. Acreditamos que tal não é aceitável pois “os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de Janeiro, preâmbulo). O agrupamento X soube organizar-se, apoiando-se no preceituado legislativo para assim perseguir a característica primordial da escola inclusiva: “a escola inclusiva tem de estar organizada para admitir todos os alunos e ser o garante do seu sucesso, sem excluir ninguém e sem deixar nenhum aluno para trás” (Baptista, 2011). Como já foi referido, o agrupamento X munuiu-se de «ferramentas» que lhe permitiram não deixar nenhum aluno para trás, tais como: adequações curriculares, diferenciação pedagógica, apoios especializados e criação de espaços específicos. Aceitamos que este é o caminho certo

na direção da inclusão. Começando pelo currículo, entendemos este como sendo um “conjunto de saberes e competências de várias disciplinas ou áreas de estudos, organizadas por anos e ciclos de aprendizagem” (Baptista, 2011, p. 81). Tornou-se assim necessário, numa ótica inclusiva, proceder à adaptação do mesmo pois, “a escola inclusiva adotou um aparelho concetual que vai ao encontro da heterogeneidade e da diferença, de acordo com os novos públicos da escola, com as suas características e necessidades” (Baptista, 2011, p. 85). No que diz respeito à diferenciação pedagógica, esta compreende três tipos de diferenciação: diferenciação curricular, diferenciação de métodos e recursos e diferenciação na avaliação. “Precisamos de cuidar dos percursos escolares de cada um, como o cuidado máximo que uma escola tem de desenvolver e aplicar” (Azevedo, 2011, p. 276).

Contudo, as respostas educativas que venham a ser decididas e implementadas deverão sempre partir do currículo comum da escola regular e das necessidades educativas específicas dos alunos, realizando-se em seguida os ajustamentos e/ou as adaptações e lançando mão dos recursos e dos serviços que se revelem necessários (Correia, 2008, p. 108).

A diferenciação pedagógica não pode ser vista apenas como uma medida focalizada nos alunos, mas sim, como uma estratégia de otimização de aprendizagens pois permite o “...desenvolvimento da inteligência profissional e da criatividade dos docentes e das equipas de docentes e ...capacitação progressiva dos alunos” (Azevedo, 2011, p. 277). Para o sucesso pleno de um aluno é necessário diferenciar o modo de aprender. Assim, defendemos que a aprendizagem deverá estar centrada, necessariamente, no aluno. “O aluno é o ator principal, em interações permanentes com o professor e os colegas, num processo que envolve negociação, participação e responsabilidades partilhadas” (Baptista, 2011, p. 91). “Ensinar, tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos” (Correia, 2008, p. 105). Para finalizar o processo de aprendizagem há que fazer a avaliação do trabalho desenvolvido. Na escola inclusiva, não pode haver critérios de avaliação iguais para todos. Hoje em dia existe o consenso de que a melhor avaliação é a formativa, em contraponto com a sumativa. Paul Black e Dylan Wiliam (1998) afirmam que “os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é

essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa” (citados por Baptista, 2011, p. 99).

No caso particular deste agrupamento, foi necessário a criação de um espaço específico, pois recebe alunos com perturbações do espectro do autismo. Desta forma, foi criada uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE). Com a criação desta UEE, acreditamos que os alunos que se enquadram nesta problemática podem participar nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem. Os docentes, através da implementação e desenvolvimento de um modelo de ensino estruturado, o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, podem promover a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades. De igual modo, através do modelo de ensino estruturado, os docentes podem aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar, procedendo às adequações curriculares necessárias e organizando o processo de transição para a vida pós-escolar. A UEE permite ainda adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família pois,

os pais são, é preciso repeti-lo à exaustão, os primeiros e principais educadores dos seus filhos. Esta função educativa é de tanto peso que, onde não existir, dificilmente poderá ser suprida por qualquer outra instituição social (muito menos pela escola, essa frágil instituição, assente numa relação de ensino-aprendizagem entre professores e alunos! (Azevedo, 2011, p. 139).

Tudo o que foi referido está consignado na legislação mas, é nossa convicção que só atingiremos uma escola verdadeiramente inclusiva quando esta estiver “...organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 1998, citado por Azevedo, 2011, p. 276).

Continuando a discussão dos resultados do nosso estudo, é chegada a hora de sabermos qual a perceção que os entrevistados possuem sobre o “papel” da tutela, como promotor da escola inclusiva. Acreditamos, neste ponto do nosso estudo, ser necessário

relembrar a questão que promoveu o nosso estudo: em que medida a aplicação das políticas públicas no contexto escolar promove a escola inclusiva. Assim, confluímos na nona e última subcategoria do nosso estudo: *O “papel” da Tutela*. Quando instados se a tutela legisla em prol da escola inclusiva, os entrevistados referem, de uma maneira geral, que sim. No entanto, um dos interlocutores (DEE) alude à inconsistência da legislação emanada pela administração central: “...A Tutela limita-se a fazer legislação aos bocados...não há continuidade, não se avalia o trabalho desenvolvido”. Apesar da já mencionada (pretensa) autonomia das escolas, acreditamos que estas continuam a debater-se com o controlo excessivo por parte da tutela. “O principal problema que afeta as escolas hoje em dia é provocado pelo centralizado e burocratizado sistema de controlo que se exerce sobre elas” (Barroso, 2005, p. 99). Apesar dos entrevistados referirem que a tutela legisla a favor da inclusão, consideram que a tutela é a principal barreira à plena realização da escola inclusiva. A tutela diz:

Constitui desígnio do Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, preâmbulo).

No entanto, no terreno, os profissionais lamentam-se da falta de recursos, técnicos e humanos, imposta pelo estado tutelar. A tutela diz:

As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições (Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril, art. 20.º).

No entanto, no terreno, os profissionais, mais uma vez, denunciam que existem turmas que não observam as prerrogativas legisladoras. Curioso paradoxo. Entendemos que todos estes condicionalismos, impostos pela tutela, não contribuem para a consecução de uma educação inclusiva. Neste ponto, concordamos com aquilo que António Nóvoa diz, na sua intervenção feita na Assembleia da República, aquando do Debate Nacional sobre a Educação, no dia 22 de maio de 2006:

Durante décadas e décadas e décadas Portugal foi o país da Europa que menos investiu em educação... Recentemente... num período curto de quatro ou cinco anos, fizemos um esforço um pouco maior. Um indicador, apenas um – a despesa pública em educação estimada em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) – subiu acima da média europeia... e logo se generalizou a ideia de que estávamos a gastar de mais.

E mais afirma

não se consultou a página anterior dos mesmos relatórios (aí se verificando que a despesa média por aluno continua a ser das mais baixas da Europa) ou a página seguinte (aí se constatando que o total da despesa em educação, e não apenas da “despesa pública”, estimada em percentagem do PIB não ultrapassa a média europeia). Publicou-se apenas, e repetidamente, a mesma página com o objetivo de criar um ambiente social desfavorável ao investimento público em educação.

Rematando, declara que “...em educação é impossível colher aquilo que não se semeia” (p. 3). Acreditamos que estamos a atravessar tempos difíceis, mas, cremos que estamos a chegar a um ponto em que “é impossível fazer um trabalho com boa qualidade...”. Para além de tudo isto, é referida por um dos entrevistados (DEE), a dificuldade que, por vezes existe, na articulação de esforços com as autarquias locais. Pensamos ser indispensável uma boa relação institucional entre escola e poder local, porque só assim é possível

maximizar a criação de valor público educacional, qualquer que seja o promotor de cada instituição de educação, escolar e social, em cada comunidade, estatal, privado... e fomentar o encontro local entre instituições e departamentos da administração pública, numa base de cooperação local, valorizando a solidariedade e a criatividade (Azevedo, 2011, p. 262).

Também Barroso (2005) considera necessário

transferir para as autarquias locais e regionais... competências (e respetivos meios) no domínio do planeamento, financiamento e gestão de políticas e

sistemas locais de recursos educativos, com particular destaque para a rede escolar, os equipamentos, as atividades de complemento curricular e socioeducativas,...promover medidas concretas de incentivo e apoio à constituição de “parcerias socioeducativas”, com o fim de formalizar a participação da sociedade local. Estas parcerias devem constituir um processo de contratualização que coresponsabilize diversos organismos e entidades (entre elas a escola) na concretização de interesses comuns, no quadro de desenvolvimento de uma política educativa local (p. 111).

Todas estas considerações pretendem, apenas – e só – ir ao encontro do que está consagrado no texto da Constituição da República Portuguesa (revisão de 2005), no seu artigo 9.º, alusivo às tarefas fundamentais do Estado, que diz “assegurar o ensino e a valorização permanente”, e reforça isso mesmo, no artigo 73.º, relativo à educação, cultura e ciência onde é referido que “todos têm direito à educação e cultura”. Mas é no artigo 74.º, referente à organização do ensino, que está plasmado o enfoque do nosso estudo, a escola inclusiva: “garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística. Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário.”

Neste contexto “é clara a consciência e são claras as intenções dos responsáveis políticos sobre a importância da educação. E são claros também os compromissos” (Baptista, 2011, p. 28). No entanto, como refere um dos entrevistados (D), “as primeiras barreiras são levantadas pelo próprio ministério...

3- Conclusões e Recomendações

Como em todas as pesquisas, a elaboração do relatório final nunca é uma questão simples, a maioria das vezes devido à multiplicidade de públicos a que se destinam as conclusões e, conseqüentemente, à seleção do tipo de informação e do tipo de linguagem consoante o público-alvo da divulgação.

Guerra (2006, p. 86)

Nesta última fase do nosso estudo, é chegado o momento de, diante dos resultados obtidos, procedermos a algumas considerações que, como consideramos, vão ao encontro das inquietações que desencadearam a nossa curiosidade. Importa lembrar que essas inquietações se condensam na questão de partida: em que medida a aplicação das políticas públicas no contexto escolar promove a escola inclusiva.

Assim, no que diz respeito ao conceito de escola inclusiva, pensamos que, de um modo geral, existe uma consciencialização desta noção, pois os inquiridos referem que a escola inclusiva é aquela que está preparada para receber qualquer aluno sem que nenhum fique para trás. “*No child left behind*” (Baptista, 2011). Neste contexto, através daquilo que os inquiridos proferiram, é patente a diferença que existe entre integração e inclusão. Atualmente todos os alunos estão integrados num sistema de ensino que decretou a sua obrigatoriedade até ao décimo segundo ano. No entanto, a inclusão terá que ir muito mais longe, passando de uma simples integração num sistema de ensino obrigatório para um sistema de ensino que, embora obrigatório, reconheça a individualidade e as características intrínsecas de cada aluno e desenvolva mecanismos que permitam, cada vez mais e melhor, o desenvolvimento de todos e cada um dos alunos, em toda a sua plenitude. No seio desta educação para todos, situa-se o setor da Educação Especial vocacionado para responder aos alunos com NEE. Desta forma, concluímos que a escola, no caso concreto o agrupamento X, conseguiu organizar-se, de modo a proporcionar um conjunto de respostas a estes alunos, reunindo um agregado de recursos, técnicos e humanos, enquadrados por preceituados legislativos. Por conseguinte, salientamos o papel conjunto da direção e da estrutura de coordenação e supervisão pedagógica do agrupamento como fundamental no desenrolar do processo inclusivo na educação de alunos com NEE. No estudo, é destacada a presença da equipa de Educação Especial. Esta desenvolve um trabalho de acompanhamento dos alunos,

envolvendo também os docentes do ensino regular, desempenhando, paralelamente, um papel de ligação entre a instituição educativa e os encarregados de educação, para assim envolver, como já referido, todos os recursos técnicos e humanos no processo de ensino e aprendizagem, como prescrito na legislação (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro).

Neste estudo, foi apurado ainda que a formação especializada de docentes se reveste de especial importância no contexto da escola inclusiva. São mencionados, também, os processos de referenciação de alunos com NEE e intervenção, seguindo, estes, o disposto legislativo tutelar.

No que diz respeito à intervenção, os inquiridos falam da importância das parcerias. Concluímos que as parcerias desenvolvidas com entidades externas ao agrupamento X permitem alargar o leque de valências educativas / pedagógicas aos alunos com NEE, colmatando as lacunas na oferta educativa do agrupamento que, indubitavelmente existem. Para além disso, é aplicada toda uma panóplia de mecanismos educativos no sentido de proporcionar o sucesso aos alunos com NEE. Mecanismos esses que passam por diversas medidas educativas, tais como, adequações curriculares, adaptando-se assim, aos vários estilos e ritmos de aprendizagem destes alunos, e inclusão em turmas do ensino regular, sempre que isso se revele positivo.

Em relação à alteração da prática pedagógica, apurou-se que existe uma dualidade de opiniões. Por um lado, os inquiridos consideram que a prática pedagógica deve ser alterada para que, deste modo, todos os alunos com NEE consigam superar as suas dificuldades e atingir o seu melhor desempenho. Por outro, encaram a possibilidade da prática pedagógica ser adequada à leção dos conteúdos e ser flexível a diversos contextos, sendo assim, o mais inclusiva possível. Desta forma, conclui-se que a pedagogia diferenciada é aquela que ensina na pluralidade e no respeito pela diferença (Baptista, 2011).

Analisemos agora o papel dos principais atores decisores da ação educativa na promoção da escola inclusiva. No nosso estudo salienta-se a atuação, por um lado, dos elementos pertencentes ao agrupamento X, por outro, a atuação do Ministério da Educação e Ciência. No que diz respeito à direção do agrupamento X, esta desenvolve um trabalho de apoio aos profissionais, professores de Educação Especial, técnicos especializados, e todo o restante corpo docente do agrupamento, que executam a sua atividade no terreno, implementando, no seu dia-a-dia, um ensino cada vez mais inclusivo. Para além deste apoio, a direção funciona, também, como o elo de ligação, a

ponte, entre o agrupamento e as entidades com as quais foram estabelecidas parcerias para, desta forma, incrementar a resposta às situações e necessidades específicas dos alunos com NEE. Acreditamos que esta atuação vai ao encontro do que está determinado pela legislação. No que diz respeito à CDT, constatámos que esta refere o seu papel na promoção da escola inclusiva, mencionando o seu trabalho em parceria com a equipa da Educação Especial e, também, a sua atividade na persuasão dos diretores de turma na utilização de estratégias inclusivas nas suas turmas. Parece-nos, no entanto, que o seu desempenho não se esgota nestas valências, pois devia ter focado o seu papel, como diretora de turma, na elaboração de qualquer medida de adequação a um aluno com NEE, tornando-se, assim, no responsável máximo da aplicação dessa mesma medida (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro).

Concluimos que, apesar do esforço crescente na concretização de uma escola inclusiva, ainda existe um grande desconhecimento das atribuições de cada um dos atores no seio da inclusão. No que respeita à DEE, esta afirma o seu comprometimento, através do seu desempenho profissional, com as práticas inclusivas.

Em relação ao PE do agrupamento X, concluimos que este contempla a Educação Especial, no entanto, através do estudo efetuado, percebemos que existe a consciência que apenas estão consignados os princípios e aspetos organizacionais da escola inclusiva. É patente, no discurso dos inquiridos, a necessidade premente de uma atualização do documento para que, desta forma, esteja evidente toda a ação desenvolvida pelo agrupamento na procura de um contexto realmente inclusivo. Consideramos ser este ponto decisivo, pois o PE é o documento orientador de toda a ação educativa de uma escola (Santos Guerra, 2003).

Como já foi referido, o estabelecimento de parcerias com entidades externas à escola é um dos fatores imprescindível para a concretização de uma oferta educativa inclusiva. Este agrupamento, seguindo o preceituado legislativo, estabeleceu parcerias não só com entidades privadas como, também, com entidades públicas, nomeadamente a autarquia. No entanto a DEE refere que, por vezes, a autarquia demonstrou alguma inércia no desenvolvimento da sua atuação como parceira num trabalho conjunto com o agrupamento. Pensamos que tal não é aceitável, na medida em que as parcerias estabelecidas deverão ser um fator facilitador na realização de uma escola mais inclusiva.

Tudo o que foi referido nos leva a concluir que todos os inquiridos estão seriamente comprometidos com a promoção da escola inclusiva. No entanto, acreditamos que a

inclusão só poderá ter sucesso se houver profissionais com uma boa formação para, assim, o trabalho desenvolvido se revestir de qualidade. De uma forma geral, neste estudo, é patente a falta de formação na área das práticas pedagógicas inclusivas, por parte dos inquiridos, confessando a necessidade de ter essa formação. cremos ainda que, para além da formação inicial, é indispensável a formação contínua (Nóvoa, 1992), especializada neste âmbito pois só assim é possível atingir um paradigma inclusivo (Baptista, 2011).

Percorrendo o caminho da inclusão, a escola necessitou de se reorganizar. Neste agrupamento em particular foi referida a indispensabilidade de mudar as mentalidades das pessoas. Concordamos, pois as escolas, ao longo do tempo, vão reconfigurando a sua ação, vão aprendendo (Azevedo, 2011). No seguimento desta reorganização, a escola necessitou de se preparar para melhorar a sua resposta aos alunos com NEE. Assim, no caso concreto deste agrupamento, este socorreu-se de medidas inclusivas para o fazer, tais como: adequações curriculares, diferenciação pedagógica, apoios especializados e criação de espaços específicos, como por exemplo, a criação de uma UEE para alunos com perturbações do espectro do autismo. Desta forma, admitimos, foi possível transformar a ação deste agrupamento através da construção de um modelo inclusivo. Defendemos que a aprendizagem deverá estar centrada, necessariamente, no aluno (Baptista, 2011) de maneira que este consiga atingir o seu pleno e integral desenvolvimento (Azevedo, 2011).

Após termos explanado toda a ação do agrupamento X na concretização da escola inclusiva, é chegada a altura de analisar a atuação da tutela na promoção da inclusão. Neste particular, como já foi referido, a tutela pauta a sua atuação por uma perspetiva inclusiva pois, ao longo dos tempos, é conhecida a torrente legislativa no sentido de enquadrar a escola inclusiva. Ao longo deste estudo, é patente esse esforço. Mas, também neste estudo, ficou perceptível a incongruência existente entre o que é preconizado pela tutela e aquilo que se passa realmente no terreno. Apesar da apregoada autonomia das escolas, estas sentem-se presas ao controlo estatal (Barroso, 2005) pois não conseguem exercer “a sua vontade”, submetendo-se ao jugo legislador do estado. Esta situação está plasmada no que os inquiridos afirmam quando mencionam a luta constante com o ministério, no sentido de aumentar os recursos humanos, para colmatar as lacunas existentes na oferta de profissionais capazes de responder, de uma forma assertiva, às exigências dos alunos com NEE. De igual forma, quando em prol de um

ensino mais personalizado e efetivo a alunos com NEE se tenta diminuir o número de alunos por turma, o ministério não aceita esta situação, constatando-se, no terreno, o aumento de alunos por turma, inviabilizando, assim, esse apoio. Esta atuação não se coaduna com o prescrito na Constituição da República Portuguesa (revisão de 2005), no seu artigo 9.º referente às tarefas fundamentais do Estado, que diz “assegurar o ensino e a valorização permanente” e no artigo 73.º, relativo à educação, cultura e ciência onde é exposto que “todos têm direito à educação e cultura”. Desta forma, cremos que, como já referido, a tutela vive num permanente paradoxo: por um lado incentiva a inclusão, por outro, é o principal objeto à concretização da escola num contexto inclusivo. Consideramos que é urgente conciliar a intenção com a prática.

Somos assim chegados ao término do nosso estudo. “Todo o investigador deseja que o seu trabalho sirva para alguma coisa” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 241). É um estudo que não pretende, nem tem essa veleidade, constituir-se como uma verdade absoluta, mas sim como uma análise à organização e desempenho da escola inclusiva e, através das suas conclusões e recomendações, possa, deste modo, abrir novos caminhos de investigação e assim pôr “em questão os conhecimentos anteriores” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 238) pois, é com esta premissa que se poderá atingir um conhecimento cada vez mais profícuo sobre a problemática que esteve em análise.

Antes porém de concluir este estudo, ficam algumas notas sobre as limitações que encontramos e que, mais do que constranger, poderão servir de base a novas reflexões e investigações.

A primeira prende-se com a dimensão da amostra. Embora significativa (Guerra, 2006), acreditamos que o nosso estudo beneficiaria se a amostra fosse mais alargada, permitindo outra dimensão de análise. Futuros trabalhos de investigação poderão alargar o âmbito deste estudo, quer analisando os processos de implementação da escola inclusiva noutros agrupamentos, quer alargando o seu alcance investigativo tentando, por exemplo, aprofundar as estratégias utilizadas nesses agrupamentos na efetuação das práticas inclusivas. Nesse âmbito, poderá revestir-se de utilidade, ouvir também, outros atores da comunidade educativa, para além dos considerados neste estudo.

A segunda foi a contrariedade em encontrar colaboradores disponíveis para a realização das entrevistas, facto este que obstou à realização de um estudo mais abrangente.

Naturalmente tornar-se-ia fácil aludir outros constrangimentos que, ao longo do trabalho realizado, dificultaram ou tornaram mais incómoda a trajetória da investigação. Todavia, o resultado final recompensa, em larga medida, todo o esforço executado e projeta, assim o desejamos, os seus leitores para outros níveis de análise e outros desafios do conhecimento.

Seria difícil terminar este estudo sem deixar uma reflexão, ainda que breve, sobre as implicações pessoais e profissionais que o caminho percorrido produziu.

A primeira, e mais importante, tem seguramente a ver com a oportunidade de desenvolvimento profissional e, por consequência pessoal que, para o investigador, representou esta incursão no universo da escola inclusiva.

A explicitação das características intrínsecas da inclusão, como sejam as que rodeiam a sua implementação e vivência, foi, sem margem para dúvidas, um processo de crescimento pessoal e profissional que não deixará de se refletir no trajeto profissional do investigador, enquanto elemento de uma equipa de docentes de uma organização educativa que acredita seja cada vez mais inclusiva, cujo desenvolvimento gostaria de apoiar.

A segunda (e não menos desprezível) implicação inscreve-se no contexto dos contributos que esta investigação pode conceder não só aos atores do agrupamento envolvido como a todos aqueles que se interessam e entregam, com espírito de curiosidade, ao estudo das complexidades que se desenvolvem no seio da escola inclusiva, particularmente no setor da Educação Especial.

Convictos de que essa componente de ação só é possível num clima de diálogo e compromisso interno de todos os atores da organização educativa, deixamos algumas linhas estratégicas que, se devidamente enquadradas, poderão, em nosso entender, melhorar o desenvolvimento do processo de inclusão.

Desta forma, no nosso estudo, destacamos a consciência que os diversos elementos da organização educativa revelam da escola inclusiva. Na sua vivência profissional é notório o esforço demonstrado na promoção de um contexto inclusivo, particularmente no setor da educação especial, tentando assim oferecer um leque de medidas que vão ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos com NEE. No entanto, apesar deste esforço, ainda é notório algum desconhecimento das atribuições de cada um dos elementos na promoção do contexto inclusivo neste sector (Educação Especial). Pensamos ser de uma enorme importância o profundo conhecimento da legislação que

enquadra a Educação Especial (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro). Acreditamos, também que embora necessária a integração de todos os jovens num universo educativo obrigatório, para assim atingir níveis de literacia elevados, e deste modo contribuir para o sucesso do nosso país, consideramos que a promoção de um contexto inclusivo, por inerência do nosso estudo, desempenha um lugar de destaque na concretização desse sucesso, mas sobretudo, na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Baptista, 2011).

Neste estudo foi referido que a formação especializada contribui para a promoção da escola inclusiva. Cremos que assim é, pois um docente bem preparado é uma mais-valia para uma resposta mais eficaz às necessidades dos alunos com NEE.

No que diz respeito à referenciação de alunos com NEE, conclui-se neste estudo que o trabalho desenvolvido nesse âmbito corresponde ao que é preconizado pela legislação. O mesmo se aplica à atuação deste agrupamento no que diz respeito à intervenção, tendo o mesmo sido reorganizado para promover um ensino inclusivo, nomeadamente com a criação de uma UEE para receber alunos com perturbações do espectro do autismo, bem como utilizando uma panóplia de medidas pedagógicas adaptadas à especificidade de cada aluno com NEE. Pensamos que este esforço de adaptação da escola ao aluno permite que se consiga, como já referido neste estudo, “uma educação especial para alunos especiais” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69). Concordamos também que, tal como os inquiridos mencionam, a inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular é positiva pois, só assim se consegue uma harmonização e uma socialização saudável de todas as crianças, para além dos benefícios óbvios no desempenho dos alunos.

Em relação ao PE, como documento orientador de toda a ação educativa, deve estar adaptado à realidade da escola e da comunidade onde está inserida (Santos Guerra, 2003). No nosso estudo, é mencionado que nesse documento não há uma correspondência com o que está estabelecido, para o setor da Educação Especial, e o trabalho que é efetivamente realizado. Encaramos assim, a necessidade de uma reformulação do mesmo, de resto uma situação referida por um dos entrevistados (D), para que, deste modo, o trabalho no contexto da Educação Especial possa ser devidamente orientado e estruturado.

No que concerne às parcerias, consideramos que as mesmas devem continuar, fazendo apenas uma chamada de atenção, referindo que essas parcerias deverão pautar a

sua atuação pela total coordenação de esforços para, desta forma, serem um agente promotor da inclusão e não obstaculizando o paradigma inclusivo.

Em relação à formação de docentes, cremos que as instituições, privadas e públicas, responsáveis pela formação dos docentes, deverão contemplar ou reforçar, nos seus planos de estudos, práticas pedagógicas inclusivas para, deste modo, podermos contar com profissionais devidamente preparados que, ao longo da sua vida profissional, professem processos de ensino e aprendizagem à luz dos pressupostos inclusivos (Baptista, 2011). Da mesma forma, acreditamos também nos benefícios da formação contínua ministrada aos docentes para a permanente atualização das suas práticas pedagógicas (Estrela, Eliseu & Amaral, 2007), recomendando a sua aplicação no decorrer da vida profissional.

É aqui que o papel da tutela se reveste de uma importância determinante. Como é patente no nosso estudo, não basta legislar, é preciso, sobretudo, criar as condições favoráveis à promoção da norma inclusiva. Atualmente

diante dos problemas, escolares e sociais, publicam-se leis. Uma vez publicado um novo normativo e feita a sua devida divulgação nos media, já se dá o problema social e escolar por resolvido. Às políticas do simulacro e ao simulacro como política...junta-se agora a política como espetáculo. Os professores, os profissionais de ensino e educação e a sua inteligência, bem como a experiência acumulada por cada escola, a participação dos pais e a cooperação da comunidade local, isso de pouco vale (Azevedo, 2011, pp. 81-82).

Assim, consideramos que o Estado não pode cercear a atuação da escola, nem das suas necessidades, na concretização das práticas inclusivas. Concedemos que atravessamos tempos difíceis. No entanto, o desinvestimento na educação poderá hipotecar o futuro do país. Neste âmbito, reveste-se da maior relevância a recomendação à tutela de um maior comprometimento com a educação para que, deste modo, não se considere que “o que a lei diz não tem que ver com o que realmente se faz, os princípios decretados não são aplicáveis em muitas escolas, mas está tudo bem” (Azevedo, 2011, p. 80).

Com estas recomendações encerramos este trabalho, seguros de que muito caminho fica por fazer. No entanto, esperamos ter contribuído, ainda que de forma modesta, para que se abram outras perspetivas sobre a promoção da inclusão na escola portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*.26 (1), 13-30.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bachelard, G. (1996). *A Formação do Espírito Científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. (E. Santos Abreu, Trad.) Rio de Janeiro: Contraponto Editora.

Baptista, J. (2011). *Temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: UCP/ICS.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreto, A. (1995). Autarquias locais e educação – o presente e o futuro. In *Educação, comunidade e poder local*. Actas do Seminário. 265-273. Lisboa: CNE.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Batanaz, P. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Bautista, J. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bénard da Costa, A. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal – Fundamentos e Sugestões. Debate Nacional sobre Educação. Lisboa. Recuperado em 10 de maio de 2012 de <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpII4.pdf>.

Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1992). *Cómo conseguir centros escolares de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: Editorial El Muralla.

Bilhim, J. (2001). *Teoria Organizacional. Estruturas e Processos*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (org). *O Estudo da Escola*. 120-130 Porto: Porto Editora.

Canavarro, J. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto.

Carvalho, O. & Peixoto L. (2000). *A escola Inclusiva – Da Utopia à Realidade*. Braga: Braga Edições APPCDM Distrital de Braga

Centro de Documentação 25 de Abril – Universidade de Coimbra.

Constituição da República Portuguesa. Recuperada em 26 de novembro de 2013, de <http://www.portaldoeleitor.pt/Documents/DecretosLei/constituicao-republica-portuguesa2005-integral.pdf>.

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

Drago, R. (2011). Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*.27 (3), 361-588.

Estrela, A., Eliseu, M., & Amaral, A. (2007). Formação Contínua de Professores em Portugal. O Estado da Investigação. In A. Estrela (org.). *Investigação em Educação: Teorias e práticas*. (pp. 309-336) Lisboa: Educa.

Fonseca, J. (1995). Autarquias locais e educação – o presente e o futuro. In *Educação comunidade e poder local*. Actas do Seminário. Lisboa: CNE, (251-257).

Formosinho, J. (1986). A Regionalização do Sistema de Ensino. *Cadernos Municipais, Revista de Acção Regional e Local*, 38-39.

Foucault, M. (1993). *História da Loucura na Idade Clássica*. (J. Netto Trad.). São Paulo: Editora Perspectiva.

Foucault, M. (1999): *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*, (R. Ramalhete trad.), Petrópolis: Editora Vozes.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

Garcia, J. & Minuzzi, J. (2005). *As tarefas sob a luz das metáforas das organizações de Morgan*. Bauru- São Paulo. XII SIMPEP. Recuperado em 5 de fevereiro de 2014, de <http://www.simpep.feb.unesp.br/>.

Garcia Hoz, V. (1975). *Organización y dirección de centros educativos*. Madrid: Cincel.

Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional. Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Príncípia Editora.

Greenfield, T. (1990). The Decline and Fall of Science in Educational administration. In Adam Westboy (ed.) *Culture and Power in Educational Organisations*. Milton Keynes: Open University Press.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*. (14), 119-139.

Lima, L. (1998). *A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (Org.). (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.

Lima, L. (2009). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire.

March, J. & Simon, H. (1979). *Les organisations*. Paris: Bordas.

Matos, A. (1996). Autarquias e Educação, das competências às experiências. In J. Barroso & J. Pinhal. *A administração da educação, os caminhos da descentralização*. 59-74. Lisboa: Edições Colibri.

Medina Rivilla, A. (1988). *Didáctica y interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morgan, G. (1980). *Images of Organization*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Neto-Mendes, A., Costa, J. & Ventura, A. (Org.) (2011). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa (Org.) et al.. *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 13-43). Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (2006). *Debate Nacional sobre Educação*. Assembleia da República, 22 de Maio de 2006.

Orton, J. & Weick, K. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*. (15) 2, 203-223.

Pinhal, J. (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal, in A. Luís, J. Barroso & J. Pinhal (eds). *A Administração da educação: investigação, formação e práticas* (pp. 181-182). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.

Pinto Ribeiro, C. (2010). Viver na diferença... A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão. *Revista da Faculdade de Letras – HISTÓRIA*, 11, 219-236.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.

Reed, M. & Hughes, M. (1992). *Rethinking organization. New directions in organization theory and analysis*. London: Sage Publications.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), 109-116.

Rocha, C. (2007). *Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática*. São Paulo. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Filosofia e Ciências. Recuperado em 20 de novembro de 2013, de <http://hdl.handle.net/1822/8561>

Sanches & Teodoro (2006): Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Santos Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: Edições Asa.

Sarmiento, J. & Ferreira, I. (1995). A Construção Social das Comunidades Educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 99-116.

Sarramona, J. (2006). La atención educativa de la diversidad. In A. Colon *et al.* (Org.) *Teorias e instituciones contemporâneas de la educación* (pp.245-260). Barcelona: Ariel.

Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Schmuck, A. (1980). The School Organization. In J. McMillan (ed.), *The Social Psychology of School Learning* (pp. 165-170). New York: Academic Press.

Taylor, F. (1987). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas.

Torres, L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima. *Compreender a Escola – Perspectivas de análise organizacional*. 133 – 196. Porto: Edições Asa.

Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Morata.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Warnock, M. (1978). *Special education needs*. London: HMSO.

Weber, M. (1978). Os Fundamentos da Organização Burocrática. In E. Campos (org.), *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Weber, M. (1993). *Economia y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weick, E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. 21(1), pp. 1-19.

Yin, R. (2003). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 19-36 São Paulo: Artmed Editora.

Legislação consultada

Lei nº 66/79 de, 4 de outubro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto

Despacho Conjunto 105/97, de 1 de julho

Despacho 173/ME/91, de 23 de outubro

Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro

Anexos

Anexo I

Guiões das Entrevistas

Guião de entrevista (Coordenador(a) de Diretores de Turma) Das políticas às práticas na Promoção de uma Escola Inclusiva: Um estudo de Caso				
Categorias	Subcategorias	Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Tópicos a abordar
A. Legitimação da entrevista e motivação		<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade do(a) entrevistado(a), enfatizando a importância do seu contributo para o projeto. - Assegurar o consentimento informado do(a) entrevistado(a). - Esclarecer sobre o projeto de investigação (apresentação global dos objetivos, quadro teórico e questões metodológicas). - Explicitar os procedimentos éticos [confidencialidade das informações disponibilizadas, utilização das informações prestadas somente para efeitos de investigação, esclarecimento sobre a possibilidade de, quando o(a) entrevistado(a) assim o entender, terminar a sua colaboração no processo]. - Solicitar autorização para gravação da entrevista em registo áudio. 		
B. Dados de caracterização dos profissionais		<ul style="list-style-type: none"> - Recolher indicadores de caracterização pessoal e profissional dos entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade. - Sexo. - Anos de docência. - Anos de docência nesta instituição. - Situação profissional. - Cargo profissional desempenhado. - Anos de exercício no cargo. 	

Categorias	Subcategorias	Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Tópicos a abordar
C. Escola Inclusiva	Conceito de Escola Inclusiva	<p>-Compreender o entendimento do(a) entrevistado(a) sobre a noção de Escola Inclusiva;</p> <p>-Compreender de que modo é operacionalizado nesta escola o conceito de Escola Inclusiva.</p>	<p>- O que é para si a Escola Inclusiva?</p> <p>- Estabelece alguma diferenciação entre inclusão e integração?</p> <p>- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular?</p> <p>- Quais são as características da sua escola que a podem caracterizar como uma escola promotora de inclusão?</p> <p>- Que tipo de ações poderão ser desenvolvidas de modo a promover a inclusão dos alunos com NEE na sua escola e/ou na escola regular em geral?</p>	
D. Referenciação dos alunos com NEE e intervenção	Referenciação Intervenção	<p>-Compreender de que modo se processa o trabalho com alunos com NEE;</p> <p>-Analisar e compreender a participação de todos (professores e alunos) nas atividades de sala de aula e do âmbito extraescolar.</p>	<p>- Como se processa a referenciação dos alunos com NEE?</p> <p>- Quem participa?</p> <p>- Considera importante a existência de uma equipa multidisciplinar na Escola Inclusiva?</p> <p>- Considera positiva a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular?</p> <p>- Como funciona o processo nesta escola?</p> <p>-Os alunos permanecem todo o tempo na sala, acompanhados por um professor Especializado?</p> <p>- Ou têm apoios fora?</p> <p>- Pelo mesmo professor, por outros professores?)</p> <p>- Considera que a inclusão altera a prática pedagógica?</p> <p>- Se sim, em que sentido?</p>	

Categorias	Subcategorias	Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Tópicos a abordar
<p>E. Políticas educativas</p> <p>Implicação das estruturas pedagógicas – Coordenador(a) de Diretores de Turma</p>	<p>O “papel” do(a) Coordenador(a) de Diretores de Turma</p> <p>O “papel” da Tutela</p>	<p>-Compreender se o(a) Coordenador(a) de Diretores de Turma considera que esta escola garante a equidade e a qualidade do ensino;</p> <p>-Compreender o “papel” do(a) Coordenador(a) de Diretores de Turma no desenvolvimento de projetos Educativos e Curriculares baseados na inclusão;</p> <p>-Compreender o “papel” do(a) Coordenador(a) de Diretores de Turma na promoção de uma Escola Inclusiva;</p> <p>-Compreender se nesta escola são mobilizados todos os recursos existentes e postos à disposição dos professores (mais especificamente dos DT), necessários ao processo ensino / aprendizagem tendo em conta a diversidade e especificidade de cada aluno;</p> <p>-Analisar o que o(a) Coordenador(a) de Diretores de Turma considera sobre o “papel” da tutela como promotor da Escola Inclusiva.</p>	<p>- Considera importante o “papel” do(a) Coordenador(a) de DT no processo de inclusão?</p> <p>- Como se processa a sua intervenção no processo?</p> <p>- A Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo? De que modo?</p> <p>- Considera que as práticas desenvolvidas na escola correspondem aos propósitos consignados no PE?</p> <p>- Mudaria alguma coisa, O quê?</p> <p>- Existem parceiros externos a trabalharem em conjunto com a escola neste âmbito?</p> <p>- Se sim quais são?</p> <p>- São já parceiros definidos há muito ou são definidos de momento e de acordo com as situações que ocorrem?</p> <p>- De que modo o (a) Coordenador(a) de DT promove a inclusão de crianças e jovens com NEE?</p> <p>- Considera que a formação inicial prepara os professores para práticas pedagógicas inclusivas?</p> <p>- Incentiva os professores a fazerem formação específica? De que modo?</p> <p>- De que modo é que a escola se organizou / organiza para responder às necessidades dos seus alunos?</p> <p>-A escola possui todos os meios necessários para implementar a Escola Inclusiva?</p> <p>- Considera que a tutela legisla em prol da inclusão ou da integração?</p> <p>- Quais foram as principais dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da escola inclusiva?</p>	

Guião de entrevista (Coordenador(a) de Educação Especial) Das políticas às Práticas na Promoção de uma Escola Inclusiva: Um Estudo de Caso				
Categorias	Subcategorias	Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Tópicos a abordar
A. Legitimação da entrevista e motivação		<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade do(a) entrevistado(a), enfatizando a importância do seu contributo para o projeto. - Assegurar o consentimento informado do(a) entrevistado(a). - Esclarecer sobre o projeto de investigação (apresentação global dos objetivos, quadro teórico e questões metodológicas). - Explicitar os procedimentos éticos [confidencialidade das informações disponibilizadas, utilização das informações prestadas somente para efeitos de investigação, esclarecimento sobre a possibilidade de, quando o(a) entrevistado(a) assim o entender, terminar a sua colaboração no processo]. - Solicitar autorização para gravação da entrevista em registo áudio. 		
B. Dados de caracterização dos profissionais		<ul style="list-style-type: none"> - Recolher indicadores de caracterização pessoal e profissional dos entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade. - Sexo. - Anos de docência. - Anos de docência na Educação Especial. - Situação profissional. - Cargo profissional desempenhado. - Formação Especializada em Educação Especial - Que outros cargos / funções desenvolve na escola? 	

Categorias	Subcategorias	Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Tópicos a abordar
C. Escola Inclusiva	Conceito de Escola Inclusiva	<p>-Compreender o entendimento do entrevistado sobre a noção de Escola Inclusiva;</p> <p>-Compreender de que modo é operacionalizado nesta escola o conceito de Escola Inclusiva.</p>	<p>- O que é para si a Escola Inclusiva?</p> <p>- Estabelece alguma diferenciação entre inclusão e integração?</p> <p>- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular?</p> <p>- Quais são as características da sua escola que a podem caracterizar como uma escola promotora de inclusão?</p> <p>- Que tipo de ações poderão ser desenvolvidas de modo a promover a inclusão dos alunos com NEE na sua escola e/ou na escola regular em geral?</p>	
D. Referenciação dos alunos com NEE e intervenção	<p>Referenciação</p> <p>Intervenção</p>	<p>-Compreender de que modo se processa o trabalho com alunos com NEE;</p> <p>-Analisar e compreender a participação de todos (professores e alunos) nas atividades de sala de aula e do âmbito extraescolar.</p>	<p>- Como se processa a referenciação dos alunos com NEE?</p> <p>- Quem participa?</p> <p>- Considera importante a existência de uma equipa multidisciplinar na Escola Inclusiva?</p> <p>- Quais os técnicos / profissionais (inclui professores) que considera indispensáveis para integrarem essa equipa?</p> <p>- Considera positiva a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular?</p> <p>- Como funciona o processo nesta escola?</p> <p>-Os alunos permanecem todo o tempo na sala, acompanhados por um professor Especializado?</p> <p>- Ou têm apoios fora?</p> <p>- Pelo mesmo professor, por outros professores?)</p> <p>- Considera que a inclusão altera a prática pedagógica?</p> <p>- Contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos com NEE? E dos outros alunos?</p> <p>Considera que os outros professores da Escola terão a mesma opinião?</p>	

Categorias	Subcategorias	Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Tópicos a abordar
<p>E. Políticas educativas</p> <p>Implicação das estruturas pedagógicas- Coordenador(a) de Educação Especial</p>	<p>O “papel” do(a) Coordenador(a) de Educação Especial</p> <p>O “papel” da Tutela</p>	<p>-Compreender se o(a) Coordenador(a) de Educação Especial considera que esta escola garante a equidade e a qualidade do ensino;</p> <p>-Compreender o “papel” do(a) Coordenador(a) de Educação Especial no desenvolvimento de projetos Educativos e Curriculares baseados na inclusão;</p> <p>-Compreender o “papel” do(a) Coordenador(a) de Educação Especial na promoção de uma Escola Inclusiva;</p> <p>-Compreender se nesta escola são mobilizados todos os recursos existentes e postos à disposição dos professores de Educação Especial (e de todos), necessários ao processo ensino / aprendizagem tendo em conta a diversidade e especificidade de cada aluno;</p> <p>-Analisar o que o(a) Coordenador(a) de Educação Especial considera sobre o “papel” da tutela como promotor da Escola Inclusiva.</p>	<p>- Considera importante o “papel” do(a) Coordenador(a) de Educação Especial no processo de inclusão? Justifique.</p> <p>- Como se processa a sua intervenção no processo?</p> <p>- A Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo? De que modo?</p> <p>- Considera que as práticas desenvolvidas na escola correspondem aos propósitos consignados no PE?</p> <p>- Mudaria alguma coisa, O quê?</p> <p>- Existem parceiros externos a trabalharem em conjunto com a escola neste âmbito?</p> <p>- Se sim quais são?</p> <p>- São já parceiros definidos há muito ou são definidos de momento e de acordo com as situações que ocorrem?</p> <p>- De que modo o(a) Coordenador(a) de Educação Especial promove a inclusão de crianças e jovens com NEE?</p> <p>- Considera que a formação inicial prepara os professores para práticas pedagógicas inclusivas?</p> <p>- Incentiva os professores a fazerem formação específica? De que modo?</p> <p>- De que modo é que a escola se organizou / organiza para responder às necessidades dos seus alunos?</p> <p>-A escola possui todos os meios necessários para implementar a Escola Inclusiva?</p> <p>- Considera que a tutela legisla em prol da inclusão ou da integração?</p> <p>- Quais foram as principais dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da escola inclusiva?</p>	

Guião de entrevista (Diretor) Das Políticas às Práticas na Promoção de uma Escola Inclusiva: Um estudo de Caso				
Categorias	Subcategorias	Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Tópicos a abordar
A. Legitimação da entrevista e motivação		<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade do(a) entrevistado(a), enfatizando a importância do seu contributo para o projeto. - Assegurar o consentimento informado do(a) entrevistado(a). - Esclarecer sobre o projeto de investigação (apresentação global dos objetivos, quadro teórico e questões metodológicas). - Explicitar os procedimentos éticos [confidencialidade das informações disponibilizadas, utilização das informações prestadas somente para efeitos de investigação, esclarecimento sobre a possibilidade de, quando o(a) entrevistado(a) assim o entender, terminar a sua colaboração no processo]. - Solicitar autorização para gravação da entrevista em registo áudio. 		
B. Dados de caracterização dos profissionais		<ul style="list-style-type: none"> - Recolher indicadores de caracterização pessoal e profissional dos entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade. - Sexo. - Anos de docência. - Anos de docência nesta instituição. - Situação profissional. - Cargo profissional desempenhado. - Anos de exercício no cargo. 	

Categorias	Subcategorias	Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Tópicos a abordar
C. Escola Inclusiva	Conceito de Escola Inclusiva	<p>-Compreender o entendimento do entrevistado sobre a noção de Escola Inclusiva;</p> <p>-Compreender de que modo é operacionalizado nesta escola o conceito de Escola Inclusiva.</p>	<p>- O que é para si a Escola Inclusiva?</p> <p>- Estabelece alguma diferenciação entre inclusão e integração?</p> <p>- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular?</p> <p>- Quais são as características da sua escola que a podem caracterizar como uma escola promotora de inclusão?</p> <p>- Que tipo de ações poderão ser desenvolvidas de modo a promover a inclusão dos alunos com NEE na sua escola e/ou na escola regular em geral?</p>	
D. Referenciação dos alunos com NEE e intervenção	Referenciação Intervenção	<p>-Compreender de que modo se processa o trabalho com alunos com NEE;</p> <p>-Analisar e compreender a participação de todos (professores e alunos) nas atividades de sala de aula e do âmbito extraescolar.</p>	<p>- Como se processa a referenciação dos alunos com NEE?</p> <p>- Quem participa?</p> <p>- Considera importante a existência de uma equipa multidisciplinar na Escola Inclusiva?</p> <p>- Quais os técnicos / profissionais (inclui professores) que considera indispensáveis para integrarem essa equipa?</p> <p>- Considera positiva a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular?</p> <p>- Como funciona o processo nesta escola?</p> <p>-Os alunos permanecem todo o tempo na sala, acompanhados por um professor Especializado?</p> <p>- Ou têm apoios fora?</p> <p>- Pelo mesmo professor, por outros professores?</p> <p>- Considera que a inclusão altera a prática pedagógica?</p> <p>- Contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos com NEE? E dos outros alunos?</p> <p>Considera que os outros professores da Escola terão a mesma opinião?</p>	

Categorias	Subcategorias	Objetivos específicos	Formulação de perguntas	Tópicos a abordar
E. Políticas educativas	O “papel” da Direção	<p>-Compreender se o(a) Diretor(a) considera que esta escola garante a equidade e a qualidade do ensino;</p> <p>-Compreender o “papel” do(a) Diretor(a) no desenvolvimento de projetos Educativos e Curriculares baseados na inclusão;</p> <p>-Compreender o “papel” do(a) Diretor(a) na promoção de uma Escola Inclusiva;</p> <p>-Compreender se nesta escola são mobilizados todos os recursos existentes e postos à disposição dos professores, necessários ao processo ensino / aprendizagem tendo em conta a diversidade e especificidade de cada aluno;</p>	<p>- Considera importante o “papel” da Direção no processo de inclusão?</p> <p>- Como se processa a sua intervenção no processo?</p> <p>- A Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo? De que modo?</p> <p>- Considera que as práticas desenvolvidas na escola correspondem aos propósitos consignados no PE?</p> <p>- Mudaria alguma coisa, O quê?</p> <p>- Existem parceiros externos a trabalharem em conjunto com a escola neste âmbito?</p> <p>- Se sim quais são?</p> <p>- São já parceiros definidos há muito ou são definidos de momento e de acordo com as situações que ocorrem?</p> <p>- De que modo a Direção promoveu ou promove a inclusão de crianças e jovens com NEE?</p> <p>- Considera que a formação inicial prepara os professores para práticas pedagógicas inclusivas?</p> <p>- Incentiva os professores e assistentes operacionais a fazerem formação específica? De que modo?</p> <p>- De que modo é que a escola se organizou / organiza para responder às necessidades dos seus alunos?</p> <p>-A escola possui os meios necessários para implementar a Escola Inclusiva? Justifique.</p> <p>- Considera que a tutela legisla em prol da inclusão ou da integração?</p> <p>- Quais foram as principais dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da escola inclusiva?</p>	
	O “papel” da Tutela	<p>-Analisar o que o(a) Diretor(a) considera sobre o “papel” da tutela como promotor da Escola Inclusiva.</p>		

Anexo II

Transcrição das Entrevistas

Entrevista Coordenador(a) de Diretores de Turma

- Idade: 47.
- Sexo: Feminino.
- Anos de docência: 24.
- Anos de docência nesta instituição: 19.
- Situação profissional: Quadro de Escola/Agrupamento.
- Cargo profissional desempenhado: Coordenadora de Diretores de Turma.
- Anos de exercício no cargo: 7.

- O que é para si a Escola Inclusiva?

A escola inclusiva é aquela que promove um processo ensino-aprendizagem que respeita a igualdade de oportunidades, as diferenças e as especificidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. É aquela em respeito e atende às necessidades de cada aluno.

- Estabelece alguma diferenciação entre inclusão e integração?

Para mim a Inclusão tem a ver com o facto de todas as crianças terem o seu lugar na escola e na sociedade, independentemente das dificuldades e limitações que apresentam. O aluno ao estar incluído na escola participa na vida da mesma em todos os aspetos. Faz parte dela.

No que diz respeito à Integração ela existe quando o aluno é considerado, sente que faz parte de algo, é levado a sério e é encorajado.

- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular?

Considero que a inclusão destes alunos nas turmas do ensino regular é fundamental para que possam ser cidadãos de pleno direito, dando-lhes a oportunidade de ultrapassar as suas dificuldades e de desenvolver as suas capacidades. Ao conviver com os alunos do ensino regular, estes alunos adquirem também formas diferentes de estar uma vez que fora da escola a probabilidade de terem contacto com outras crianças é menor. Muitas vezes os alunos do ensino regular acabam por transmitir valores e conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento do aluno NEE.

- Quais são as características da sua escola que a podem caracterizar como uma escola promotora de inclusão?

Para mim é a existência de uma equipa de educação especial, preparada para auxiliar a escola, os professores, as famílias e os próprios alunos com NEE na superação das suas dificuldades. Também considero que o facto de estes alunos estarem integrados nas turmas previamente seleccionadas e a existência de duas salas específicas para estes alunos contribuem para que esta escola seja promotora da inclusão.

- Que tipo de ações poderão ser desenvolvidas de modo a promover a inclusão dos alunos com NEE na sua escola e/ ou na escola regular em geral?

Acho que a formação especializada dos professores contribui para que estes estejam preparados para trabalhar com alunos com NEE e eventualmente sessões de esclarecimento / divulgação aos alunos.

- Como se processa a referenciação dos alunos com NEE?

Primeiro procede-se ao preenchimento das fichas de Sinalização / referenciação (disponibilizadas pelo núcleo de educação especial) pelo DT, após o que é feita uma avaliação pelos técnicos especializados ao aluno e por fim é elaborado um relatório pelo núcleo de educação especial.

- Quem participa?

A equipa de educação especial, o diretor de turma / conselho de turma, o encarregado de educação e outros técnicos, sempre que a especificidade do aluno o exija.

- Considera importante a existência de uma equipa multidisciplinar na Escola Inclusiva?

Sim. A existência de uma equipa multidisciplinar na Escola Inclusiva é fundamental para auxiliar a escola e os professores.

- Considera positiva a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular?

Considero positiva no sentido em que as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias,

criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

- Como funciona o processo nesta escola?

Os alunos são inseridos nas turmas do regular. Turmas selecionadas previamente. Acompanhados pelos seus grupos na medida do possível. Os professores desenvolvem estratégias que proporcionem ao aluno com NEE uma melhor interação e participação nas aprendizagens, respeitando as suas diferenças.

- Os alunos permanecem todo o tempo na sala, acompanhados por um professor Especializado?

Depende da especificidade do aluno. Temos casos em que o professor do ensino especial acompanha o aluno na sala, e outros em que lhe dá apoio individualizado. Outros casos em que o aluno frequenta as aulas com a turma e em que a diferenciação se faz unicamente a nível da avaliação. Também o professor da turma quando é possível pode vir a dar apoio individualizado.

- Ou têm apoios fora?

Alguns alunos com NEE têm apoios individualizados, outros são acompanhados em sala de aula.

- Pelo mesmo professor, por outros professores?

Normalmente, os apoios individualizados são dados pelos professores do conselho de turma e o apoio especializado pelo professor do ensino especial que acompanha o aluno com NEE. Mas há casos em que é outro professor que não o da turma a dar o apoio.

- Considera que a inclusão altera a prática pedagógica?

Depende.

- Se sim, em que sentido?

Pode alterar se o professor selecionar estratégias e/ou atividades cujo desenvolvimento tenha de ser alterado de forma a incluir o aluno NEE. Por vezes existem determinado tipo de atividades que na forma em que se apresentam tornam

impossível a participação de alguns alunos NEE. Nesse caso ao fazer adaptações da atividade poderá eventualmente alterar a prática pedagógica. Mas penso que será só nesse sentido.

- Considera importante o “papel” do(a) Coordenador(a) de DT no processo de inclusão?

Sim

- Como se processa a sua intervenção no processo?

Colaboro com a equipa do ensino especial e, dentro do possível, sensibilizo os diretores de turma para a importância da utilização de estratégias inclusivas perante alunos com dificuldades de aprendizagem.

- A Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo? De que modo?

Sim. Aspetos organizacionais relativos aos apoios destinados às crianças com NEE.

- Considera que as práticas desenvolvidas na escola correspondem aos propósitos consignados no PE?

Sim considero.

- Mudaria alguma coisa, O quê?

Creio que só alguns aspetos de orgânica nomeadamente incrementar as parcerias com mais instituições.

- Existem parceiros externos a trabalharem em conjunto com a escola neste âmbito?

Sim

- Se sim quais são?

Centro de Saúde, a APPDA e a CERCI.

- São já parceiros definidos há muito ou são definidos de momento e de acordo com as situações que ocorrem?

São definidos de acordo com as situações que ocorrem, tendo em conta as especificidades dos alunos.

- De que modo o (a) Coordenador(a) de DT promove a inclusão de crianças e jovens com NEE?

Ao Promover uma relação de interajuda entre os diretores de turma e ao solicitar sempre que necessário a intervenção dos professores de Educação Especial quer para trabalhar com os coordenadores quer com os Diretores de Turma.

- Considera que a formação inicial prepara os professores para práticas pedagógicas inclusivas?

Não. Existe uma falta generalizada de formação dos professores no que respeita à educação de alunos com necessidades educativas especiais, o que condiciona negativamente o funcionamento das escolas.

Muitos professores não sabem que estratégias e que atividades poderão utilizar com estes alunos no sentido de poderem transmitir os conteúdos necessários às aprendizagens. Por outro lado o facto de os alunos terem todos eles problemáticas diferentes ainda se torna mais difícil. (Isto tudo sem formação.)

- Incentiva os professores a fazerem formação específica? De que modo?

No caso de aparecer uma ação de formação específica para este tema, como aconteceu este ano na nossa escola acaba por existir algum diálogo com os diretores de turma no sentido de frequentarem a formação.

- De que modo é que a escola se organizou / organiza para responder às necessidades dos seus alunos?

- Proporcionar ações de formação que possibilitem aos professores o desenvolvimento de competências para enfrentar a problemática da inclusão, por forma a capacitá-los para reconhecer os problemas e permitir responder às necessidades educativas dos alunos, (Ex: Ação de Formação: Adequações Curriculares / Diferenciação Pedagógica).

- Organização dos apoios especializados a prestar às crianças e alunos com Necessidades Educativas Especiais;

- A criação de espaços específicos para alguns alunos – sala 13 e sala no centro de recursos.

-A escola possui todos os meios necessários para implementar a Escola Inclusiva?

Depende. Por vezes a ausência de aulas de apoio individualizadas a algumas disciplinas, o grande número de alunos por turma, muitas vezes não por culpa da escola mas do sistema, dificultam a implementação da escola inclusiva. No entanto ao reestruturar o currículo, ao apoiar os professores no processo de ensino aprendizagem para estes alunos, ao criar condições de trabalho para os alunos penso que facilmente se tem uma escola inclusiva.

- Considera que a tutela legisla em prol da inclusão ou da integração?

Considero que a tutela legisla em prol da inclusão, uma vez que a escola promove que todos os alunos aprendam em conjunto, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

- Quais foram as principais dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da escola inclusiva?

A falta de formação necessária para ensinar alunos com NEE, a falta de tempo para trabalhar individualmente com cada um, nomeadamente pelo facto de as turmas terem um número excessivo de alunos e por vezes a não existência de apoio individualizado a algumas disciplinas.

Entrevista Coordenador(a) de Educação Especial

- Idade: 53
- Sexo: Feminino.
- Anos de docência: 33.
- Anos de docência na Educação Especial: 10.
- Situação profissional: Professora de Educação Especial.
- Cargo profissional desempenhado: Delegada do grupo de Educação Especial.
- Formação Especializada em Educação Especial: Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Especialidade em dificuldades de aprendizagem.
- Que outros cargos / funções desenvolve na escola?
 - Apoio direto a 20 alunos de idades compreendidas entre os cinco anos e os 12 anos;
 - Apoio a alunos de jardim de infância, 1º ciclo (2º/3º e 4º anos);
 - Apoio pedagógico a unidade de ensino estruturado do 1º ciclo;
 - Apoio pedagógico e formação todas as quartas feiras á equipa de Intervenção precoce (I. P.);
- De acordo com o definido no Plano Anual de Atividades do Grupo:
 - Coordenação das reuniões dos Serviços Especializados de Apoio Educativo e Intervenção Precoce;
 - Coordenação das reuniões de Intervenção Precoce;
 - Contactos informais/telefónicos com Hospital Fernando Fonseca, Hospital São Francisco Xavier, Clínica do Parque, Hospital de Santa Maria, Centro de Saúde da Venda Nova, APPDA e CERCI;
 - Coordenação da reunião da avaliação dos SEAE e dos CRIs.
- Articulação com o Gabinete do Diretor e Agrupamento:
 - Assessoria ao órgão de gestão na organização e aplicação das medidas do regime educativo especial, quando solicitada;
 - Colaboração com o Agrupamento na promoção de medidas de equidade e de inclusão sócio escolar;

- Colaboração com outras estruturas da escola na avaliação e implementação das medidas do regime educativo especial previstas no decreto-lei 3/2008, a aplicar aos alunos com N.E.E;
- Organização dos processos dos alunos;
- Participação em todas as reuniões com o grupo de docentes eleitos para o Conselho Geral da Escola.

-De acordo com o processo de avaliação do Docentes:

- Avaliadora externa de uma docente de Educação Especial de um outro agrupamento;
- Participações nas reuniões com o coordenador do Centro de formação em relação a avaliação externa;
- Organização do dossier do grupo de Educação Especial e de Intervenção Precoce;
- Avaliação do relatório de auto avaliação dos docentes;
- Articulação com o Diretor em relação ao processo de avaliação dos docentes;
- Articulação com a SADD em relação ao processo de avaliação dos docentes.

Organizei e dinamizei a Ação de Formação “Adequações Curriculares ou Diferenciação Curricular “ que decorreu nos meses de novembro e dezembro, janeiro e fevereiro com a formadora Professora Carla Hébil do Centro de Formação de Escolas de Cascais.

- O que é para si a Escola Inclusiva?

É uma escola que não só recebe os alunos NEE como os inclui em turmas tal e qual como faz com os restantes alunos, inclui nos seus projetos, na sua metodologia, nos seus currículos, etc.

- Estabelece alguma diferenciação entre inclusão e integração?

Os alunos NEE podem estar integrados e não incluídos, tem que haver um olhar o como vamos incluir estes alunos, de que maneira, em que condições, o que é preciso modificar para que eles se sintam mesmo incluídos.

- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular?

Primeiro depende da problemática de cada aluno e das suas medidas aplicadas no seu programa educativo. O estar na turma tem que ser para mim uma mais-valia para aluno, colegas e professores. Outro aspeto é como se faz a sua inclusão, pode passar por ir numa primeira fase acompanhado pelo professor de educação especial; pode ir por períodos curtos; pode ser para a sua socialização e aí leva trabalho autónomo, etc.

- Quais são as características da sua escola que a podem caracterizar como uma escola promotora de inclusão?

Esta escola foi a primeira a ter unidade ainda como projeto para incluir meninos com estas características com os do regular ao ter duas unidades de ensino estruturado em que o grande objetivo para mim é toda a aprendizagem que estes alunos fazem nos momentos em que estão com os seus pares, nas aulas, no desporto e na jardinagem. É uma escola sempre aberta a inscrições de alunos com NEE fora da sua área de residência.

- Que tipo de ações poderão ser desenvolvidas de modo a promover a inclusão dos alunos com NEE na sua escola e/ ou na escola regular em geral?

Qualquer tipo de ação em que estejam os professores do ensino regular e os de educação especial a planear a ação. Para mim muitas vezes as atividades não resultam, porque os docentes não se sentam a planear, há que definir que papéis podem desempenhar os alunos com mais dificuldades. Por outro lado todos os elementos de uma escola inclusiva têm que estar envolvidos para que percebam que estes alunos fazem parte da escola, tal e qual como os outros.

- Como se processa a referenciação dos alunos com NEE?

A partir do jardim de infância normalmente é a educadora que referencia. Na Intervenção precoce os nossos meninos quase sempre são referenciados pelas consultas de desenvolvimento dos hospitais civis de Lisboa.

- Quem participa?

Na referenciação é a professora ou a educadora titular. Quem dá resposta podem ser muitos técnicos: passa pela avaliação do psicólogo do Serviço de Psicologia e

Orientação (SPO), pela avaliação do professor de educação especial, de avaliações que por vezes já vêm com a referência ou por outros que a equipa necessita para que o aluno seja bem avaliado.

- Considera importante a existência de uma equipa multidisciplinar na Escola Inclusiva?

Muito importante, mas neste momento cada vez existem menos técnicos nas escolas ou quando aparecem, Centro de Respostas Integradas (CRI), já os alunos estão a ser apoiados, o que não implica que a partir do momento que em reunião de equipa se ache pertinente o apoio do mesmo, o aluno passa a beneficiar do seu apoio.

- Quais os técnicos / profissionais (inclui professores) que considera indispensáveis para integrarem essa equipa?

Psicólogo, professor de educação especial, técnico de serviço social, estes numa primeira abordagem para a avaliação da funcionalidade do aluno, e os Encarregados de educação. Na fase posterior terapeuta da fala e terapeuta ocupacional.

- Considera positiva a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular?

Sim.

- Como funciona o processo nesta escola?

Por exemplo: na escola onde dou apoio direto todas as turmas têm alunos com NEE.

- Os alunos permanecem todo o tempo na sala, acompanhados por um professor Especializado?

Não. Os alunos estão a tempo inteiro nas salas de aula e no meu caso só saem quando vêm ao apoio com dois ou três colegas que tanto podem ser das suas salas como de outras. Nas salas de aula os professores especializados que por vezes se encontram lá, estão a acompanhar os alunos das unidades.

- Ou têm apoios fora?

Na minha escola os alunos vem ao apoio à minha sala porque de outra forma eu não tinha tempos letivos para todos, não quer dizer que as minhas colegas não façam apoios

dentro de salas, procura-se fazer o que é melhor para o aluno em questão e a seguir dar respostas a todos os casos prioritários.

- Pelo mesmo professor, por outros professores?

Nos 2º e 3º ciclos podem ter apoios pelo mesmo professor ou por outros, sempre com a preocupação do que é melhor para aquele aluno.

- Considera que a inclusão altera a prática pedagógica?

Não, a prática é que tem que estar adequada a diversos contextos.

- Contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos com NEE? E dos outros alunos?

Eu penso que sim. Eu estou a trabalhar com este tipo de alunos por opção, porque ainda me acho que estou a ser uma mais-valia para estes meninos, porque de outra forma eu não consigo entender um professor que trabalhe com este perfil de alunos sem ter ele perfil para tal missão.

Considera que os outros professores da Escola terão a mesma opinião?

Não posso responder por cada professor, não é?

- Considera importante o “papel” do(a) Coordenador(a) de Educação Especial no processo de inclusão? Justifique.

Por todas as razões e mais alguma que eu mencionei no meu conteúdo funcional.

- Como se processa a sua intervenção no processo?

Eu tento sempre posicionar-me como colega que está para ajudar a encontrar respostas para as dúvidas e para as questões que me são levantadas enquanto coordenadora.

- A Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo? De que modo?

Está contemplada no projeto, com a descrição das atividades, das salas de unidades e como agrupamento de referência a I.P. Mas é um dos pontos fracos que eu considero no projeto, não passa de uma descrição e deveria ser um ponto alto no projeto.

- Considera que as práticas desenvolvidas na escola correspondem aos propósitos consignados no PE?

Sim.

- Mudaria alguma coisa, O quê?

Na educação especial muita coisa, especialmente em relação a respostas para os alunos com adequações curriculares, nas práticas dos alunos com CEI, etc.

- Existem parceiros externos a trabalharem em conjunto com a escola neste âmbito?

Sim.

- Se sim quais são?

Os CRI nomeadamente a CERCI, APPDA, e a Junta de Freguesia.

- São já parceiros definidos há muito ou são definidos de momento e de acordo com as situações que ocorrem?

Estes já são há quatro anos, penso que para o próximo ano há que pensar em novos acordos ou novas parcerias.

- De que modo o(a) Coordenador(a) de Educação Especial promove a inclusão de crianças e jovens com NEE?

No meu dia a dia.

- Considera que a formação inicial prepara os professores para práticas pedagógicas inclusivas?

Não de todo.

- Incentiva os professores a fazerem formação específica? De que modo?

Através de contactos e promovendo a própria formação no agrupamento.

- De que modo é que a escola se organizou / organiza para responder às necessidades dos seus alunos?

A escola organiza-se sempre depois de uma avaliação com os professores com o objetivo de encontrar respostas de qualidade aos seus alunos.

-A escola possui todos os meios necessários para implementar a Escola Inclusiva?

Não de maneira alguma, há imensos défices.

- Considera que a tutela legisla em prol da inclusão ou da integração?

Não de todo. A tutela limita-se a fazer legislação aos bocados e a seguir não há continuidade, não se avalia o trabalho desenvolvido.

- Quais foram as principais dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da escola inclusiva?

Foram imensas, que passam pelos órgãos de gestão, professores, assistentes operacionais, pela própria Câmara Municipal, pelos recursos materiais, enfim....,mas nunca desistir.

Entrevista Diretor

- Idade: 54 anos
- Sexo: Masculino
- Anos de docência: 25 anos
- Anos de docência nesta instituição: 13 anos
- Situação profissional: Quadro de Escola/Agrupamento
- Cargo profissional desempenhado: Diretor
- Anos de exercício no cargo: 10 anos

- O que é para si a Escola Inclusiva?

Penso que a escola inclusiva é aquela que está preparada para os alunos e não os alunos que estão preparados para a escola pois por alguma razão eles são diferentes. Penso que neste agrupamento sempre tivemos essa preocupação, nunca fomos muito de as crianças terem de se adaptar à nossa maneira de funcionar, eu já estou nisto há muito tempo portanto eu assisti à abertura da unidade de ensino estruturado neste agrupamento, sempre foi a nossa preocupação proporcionarmos aos alunos tudo o que fosse possível para eles se enquadrarem bem e nunca esperámos que os alunos se integrassem eles na escola tanto os profissionais que nós temos também são assim e tu és um caso recente mas também vemos que trabalhas dessa forma, tentamos que ao longo destes anos todos que eu estou na direção que isso aconteça mesmo em relação aos outros profissionais. Não foi fácil, não é nada fácil porque é uma mudança e as mudanças oferecem sempre resistências como em tudo. Foi um trabalho um bocadinho minucioso, um bocadinho batalhador, desbravar terreno porque as pessoas, os nossos alunos, não só os que estão nas unidades mas todos os outros com necessidades educativas especiais, eles é que se tinham que adaptar, eles estavam cá e ponto final não se tinha paciência e foi necessário virar as mentalidades das pessoas, que isso não podia ser assim, que por alguma razão eles eram diferentes entre si. Aconteceu primeiro numa escola deste agrupamento, foi um trabalho muito bom com duas colegas, uma delas agora está cá em cima, foi o tentar desbravar esse caminho, não foi fácil, porque

mesmo em relação aos outros alunos não é fácil aceitarem esses alunos mas a pouco e pouco nós fomos alcançando isso e quando esses alunos transitaram decidimos abrir a sala de ensino estruturado, já cá em cima se ouvia falar muito da validade da unidade de ensino estruturado dessa escola portanto quer em reuniões de avaliação quer de grupo já não era aquela novidade ou aquelas necessidades educativas especiais que nós temos, não é, são às vezes, não leve este termo a mal, banais, não é, porque o tratamento com esses alunos sempre é mais fácil do que aqueles com que vocês trabalham. Enfim chegámos aqui e houve resistência, trabalho. Esta situação para os professores envolve também um outro tipo de disponibilidade que na altura também não se estava muito virado para isso, o nosso grupo de professores de então como eu costumo dizer eram da velha guarda, logo foi muito mais difícil trabalhar com pessoas que ao longo da vida estavam habituadas a trabalhar com aquele método e de repente nós pedimos que eles têm que dar a volta à situação e que os alunos estão ali e que não podem ser os alunos a dar a volta. Aconteceu isso e a pouco e pouco as pessoas, foi difícil, digo-te que foi difícil, mesmo com a elaboração de alguns documentos, foi difícil até que as pessoas começaram a mentalizarem-se que faziam parte de e não eram os outros que tinham que fazer, tudo isso foi muito difícil mas penso que a pouco e pouco se foi conquistando, as equipas que nós temos tido são equipas boas, eu acho que são muito bons profissionais que nós temos, todos eles envolvem-se muito e vocês estão de parabéns por se dedicarem tão bem a estas crianças, o feedback que chega dos pais é bom porque acho que os pais são o primeiro sinal vermelho se nós fizermos alguma coisa errada. Digo-te que no início da unidade de ensino estruturado da escola de primeiro ciclo tivemos vários problemas com pais precisamente porque essa articulação por vezes falhava não é que as colegas que estavam lá não fossem capazes porque são ótimas profissionais mas depois todo o envolvimento da escola deixava muito a desejar porque não estavam habituados a ter meninos assim até se começar a fazer esse trabalho: houve várias formações houve várias reuniões e isso foi ultrapassado. Em relação a esta escola, como já referi não foi fácil mas parece-me que as coisas estão a correr sobre rodas, é lógico que há dificuldades, há pessoas mais disponíveis e há outras que não estão tanto mas na sua grande maioria pode afirmar-se que o balanço é positivo e vocês que estão no terreno claro, apercebem-se muito melhor disso. As parcerias que nós tivemos quer com a APPDA quer com a CERCI acho que ajudou bastante porque as pessoas começaram a ver as coisas de outra forma porque afinal não era só estarem aqui e fazerem umas

coisinhas, há outro sentido de responsabilidade e penso que neste momento as coisas estão bem.

- Estabelece alguma diferenciação entre inclusão e integração?

Eu estabeleço. Antigamente utilizava-se o termo integração. Eu não sou pela integração ou melhor, podemos misturar os dois termos no entanto acho que devemos partir da inclusão e depois então chegar à integração. Esta é a minha opinião. Aqui no agrupamento funciona assim.

- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular?

Considero uma mais-valia para uns e para outros, porque aquele sistema de os meninos que têm necessidades educativas especiais estarem no seu cantinho separados, no mundo deles, acho que para aquilo que nós queremos, nós sabemos que eles nunca vão atingir as mesmas competências que os outros, considero que é muito bom essas crianças estarem integradas com as outras que não têm qualquer tipo de problema. Para as crianças que não têm problemas acho que é uma mais-valia porque habitua-se a ver que os colegas não são todos iguais e assim respeitam a diferença e acabam por conseguir lidar melhor com a diferença. Penso que este agrupamento pode orgulhar-se que as crianças com necessidades educativas especiais não são postas de lado ou discriminadas pelos seus colegas e isto acontece desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo. Isto mostra que o trabalho que está a ser desenvolvido está a resultar. As consciências estão a mudar. No que diz respeito aos professores isto representa mais trabalho porque a prática pedagógica tem necessariamente que ser diferente. Como já referi o professor tem que se adaptar aos alunos que tem à frente.

- Quais são as características da sua escola que a podem caracterizar como uma escola promotora de inclusão?

Como já mencionei creio que é todo trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, não é.

- Que tipo de ações poderão ser desenvolvidas de modo a promover a inclusão dos alunos com NEE na sua escola e/ ou na escola regular em geral?

Penso que a direção é fundamental para a promoção da escola inclusiva pois tem a responsabilidade de incutir a quem está no terreno a necessidade de incluir todos os alunos no processo de ensino. Embora a direção seja o ponto de partida para toda a atuação eu vejo as pessoas que estão no terreno como os elementos fundamentais para que muitas das coisas cheguem à direção e que a direção as ponha em prática porque são vocês que sentem as dificuldades, sentem o que precisam.

- Como se processa a referenciação dos alunos com NEE?

É assim... todo o processo passa-se da seguinte forma: Neste momento ou eles já vêm com o processo e nós recebemo-los aqui e já sabemos o que se passa, geralmente é isso que acontece no caso das unidades de ensino estruturado, ou então analisam-se os processos.

- Quem participa?

Nós temos o grupo de educação especial, caso sejam referenciados, aqui no agrupamento, é a professora ou a diretora de turma, nos casos do pré-escolar ou do primeiro ciclo é o professor titular que referencia em impresso próprio com a concordância dos pais ou não porque a referenciação tem que ser sempre acompanhada do parecer dos pais, é entregue a um dos elementos da direção que está responsável por isso e daí é enviado para os SPO's, (Serviço de Psicologia e Orientação), onde é analisado e a partir daí o processo depois desenrola-se normalmente.

- Considera importante a existência de uma equipa multidisciplinar na Escola Inclusiva?

Sim, sim sem dúvida.

- Quais os técnicos / profissionais (inclui professores) que considera indispensáveis para integrarem essa equipa?

Antes de mais os professores depois nós temos a sorte de ter técnicos que vêm de fora, resultado das parcerias que estabelecemos. Portanto temos terapeutas de fala, temos fisioterapeutas, psicólogos, temos tudo, no fundo os CRI (Centro de Recursos Integrados) como a CERCI e a APPDA facultam-nos esses técnicos todos que facilitam muito o trabalho desenvolvido com estes alunos embora nem todos sejam abrangidos.

Apenas os alunos que estão nas Unidades de ensino Estruturado têm direito a estes recursos humanos e técnicos.

- Considera positiva a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular?

Como já referenciei considero muito positivo a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular. Não só é positivo para os alunos com NEE como para os restantes alunos.

- Como funciona o processo nesta escola?

Como em todas as outras escolas. As turmas são realizadas tendo em conta o perfil de cada aluno e os alunos com NEE são depois integrados em turmas que melhor se adequem à sua problemática.

- Os alunos permanecem todo o tempo na sala, acompanhados por um professor Especializado?

Não.

- Ou têm apoios fora?

Sim, obviamente alguns têm.

- Pelo mesmo professor, por outros professores?

Por outros professores. Aliás temos mais professores da educação especial que dão esses apoios independentemente de todos os outros técnicos que este agrupamento tem ao seu dispor, repare, nós temos cerca de nove professores de educação especial para apoiar os alunos com NEE.

- Considera que a inclusão altera a prática pedagógica?

Acho que sim.

- Contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos com NEE? E dos outros alunos?

Sim sem dúvida. Assim todos os alunos poderão atingir o sucesso possível consoante as suas capacidades.

-Considera que os outros professores da Escola terão a mesma opinião?

Ah... Têm de certeza embora, como já referi, não foi fácil ultrapassar determinados tabus, barreiras e preconceitos mas penso que atualmente tudo isso foi ultrapassado e creio que todos os profissionais deste agrupamento estão empenhados no sucesso de todos os seus alunos. Sinto mesmo uma especial preocupação com os alunos com NEE.

- Considera importante o “papel” da Direção no processo de inclusão?

Eu sou um bocado suspeito não é. Estou na Direção mas eu acho que temos um papel muito importante.

- Como se processa a sua intervenção no processo?

Todos os elementos da Direção estão imbuídos deste processo. Não fazemos mais porque muitas vezes não podemos, é mesmo assim. A Direção tenta, através do enquadramento legal, facultar todo o apoio aos profissionais no terreno e fazer ainda a ponte, a ligação entre a escola e todas as instituições com as quais temos parcerias constantes ou esporádicas consoante o que for necessário.

- A Escola Inclusiva está contemplada no Projeto Educativo? De que modo?

Sou muito sincero. Depois de ler o que lá está fiquei admirado. Acho que podia ter mais. O que está escrito no Projeto Educativo não espelha na totalidade o que é realmente feito no terreno, no dia-a-dia. Vou deixar a abertura para o grupo de educação especial fazer as modificações e alterações que achar convenientes e pertinentes.

- Considera que as práticas desenvolvidas na escola correspondem aos propósitos consignados no PE?

Como disse atrás penso que o trabalho desenvolvido no terreno tem muito mais qualidade e suplanta claramente o que está consignado no Projeto Educativo. Por isso é oportuno, mais do que nunca, o PE ser atualizado.

- Mudaria alguma coisa, O quê?

Com tudo o que disse anteriormente acho que tem que haver uma mudança para assim ficar espelhado o que é feito no terreno.

- Existem parceiros externos a trabalharem em conjunto com a escola neste âmbito?

Sim, claro

- Se sim quais são?

Como já mencionei a CERCI e a APPDA.

- São já parceiros definidos há muito ou são definidos de momento e de acordo com as situações que ocorrem?

Já são de há muito. Nós já trabalhamos há muitos anos, primeiro com a APPDA depois com a CERCI. Antes não havia CRI e o trabalho não era feito da forma que existe hoje. Atualmente com os CRI o trabalho é feito de uma forma articulada e já existe há quatro, cinco, seis anos. O trabalho é feito de uma forma mais efetiva e consistente. Eu acho que o facto de haver uma avaliação dos CRI em relação ao trabalho desenvolvido e nós escola em relação aos CRI, quer queiramos quer não, torna as coisas muito mais consistentes, muito mais responsáveis.

- De que modo a Direção promoveu ou promove a inclusão de crianças e jovens com NEE?

Acho que já foi respondido anteriormente. Colabora, incentiva e acompanha todo o trabalho dos profissionais, professores e não só, e faz a ponte entre a escola e instituições exteriores no sentido de proporcionar às crianças e jovens com NEE um desenvolvimento pessoal e harmonioso consentâneo com o seu perfil.

- Considera que a formação inicial prepara os professores para práticas pedagógicas inclusivas?

Eu acho que não. Penso que agora talvez, e por aquilo que me é dado a perceber existe uma preocupação com esta temática mas mesmo assim, acho que a nossa formação inicial devia debruçar-se mais sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Posteriormente existem os mestrados nas várias áreas e aí sim estas temáticas são mais aprofundadas e preparam e sobretudo sensibilizam os professores para a inclusão.

- Incentiva os professores e assistentes operacionais a fazerem formação específica? De que modo?

Sim, sim. No que diz respeito aos professores foram os próprios que sentiram necessidade de procurar uma melhor formação. Em relação aos assistentes operacionais, nem de propósito neste momento estamos a fazer a avaliação do pessoal não docente, eles têm tido formação continua nesta área e quando se lhes pergunta sobre esta temática todos eles revelam estar despostos para este âmbito exatamente por este agrupamento possuir tantas crianças e jovens com NEE.

- De que modo é que a escola se organizou / organiza para responder às necessidades dos seus alunos?

Creio que já respondi amplamente a essa questão.

-A escola possui os meios necessários para implementar a Escola Inclusiva? Justifique.

É assim. A escola como instituição, nós queríamos que tivesse todos os meios possíveis e imaginários para receber estas crianças mas não tendo acho que a escola esforça-se e tem o que é possível ter para que estas crianças se sintam bem. Todos os anos há uma batalha para colocação de mais professores, mais recursos e por exemplo neste momento já temos dois docentes nas Unidades de Ensino Estruturado do agrupamento, embora este ano e no ano passado tentámos pedir mais pessoas mas não temos conseguido porque o Ministério da Educação acha que não é necessário. Temos pedido autorização, aberto concurso mas não temos conseguido. Infelizmente tem havido um aumento de casos de alunos com NEE e é uma sobrecarga para os professores. Nós temos a noção disso, a direção tem noção disso, não é. Quando eu começo a contabilizar trinta alunos com estas características e a resposta é mínima, quando as colegas vêm ter connosco e comentam “Ai eu já não consigo mais, estou no limite”, acho que não é o razoável para crianças que têm dificuldades terem meia hora ou uma hora por semana de apoio. Portanto não acredito que seja possível fazer um trabalho sério, de qualidade.

Em relação ao nosso agrupamento nós temos tentado, com os meios que dispomos, que a oferta seja o mais abrangente possível.

- Considera que a tutela legisla em prol da inclusão ou da integração?

Eu acho que a legislação, se nós formos ver a legislação, tudo está consignado, tudo está previsto. Está tudo muito bonito!! O pior é pôr aquilo que lá está em prática.

- Quais foram as principais dificuldades sentidas para pôr em prática a filosofia da escola inclusiva?

As primeiras barreiras são levantadas pelo próprio ministério. Quando não permite aumentar os recursos humanos e técnicos por exemplo. E aí penso que muitas vezes nós refugiamo-nos na legislação e apoiamo-nos na legislação para fazer as nossas exigências, não é, porque não é para nós, não é para os professores, é para aquelas crianças, e não conseguimos resultados criando assim uma certa frustração no trabalho que nós tentamos desenvolver e não conseguimos, não conseguimos avançar mais. Outro exemplo: todos os anos tento requisitar mais assistentes operacionais porque como já referi tem havido um aumento de alunos com NEE que precisam de um acompanhamento mais efetivo, nomeadamente os alunos que estão nas Unidades porque muitos deles necessitam de mais do que uma pessoa, e não consigo. Por muito que uma pessoa exponha o caso, por muito que uma pessoa explique, por muito que se batalhe a tutela não é sensível a isto. Eu compreendo que estamos a atravessar tempos difíceis mas existe um mínimo e já estamos abaixo desse mínimo. É impossível fazer um trabalho com boa qualidade. A tutela tem que apostar mais na educação pública. Eu quero deixar aqui os meus parabéns a todos os docentes que nós temos neste agrupamento porque são uns lutadores para proporcionar o melhor a estas crianças. Eu vejo. Todos os dias de manhã quando entro ali junto à portaria eu tenho dois meninos da Unidade de Ensino Estruturado que me cumprimentam com alegria, sinal de que sentem-se bem e, no fundo, esse é o melhor prémio que nos é dado e é aí que vamos buscar a força para continuar o nosso trabalho, o nosso esforço, a nossa luta diária. Para terminar penso que a tutela, por um lado incentiva a escola inclusiva, através da legislação que produz, mas por outro é a primeira barreira à sua implementação devido às dificuldades que diariamente levanta.

